



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2012

**Carla Marisa Dias
Machado**

**Plurilinguismo e línguas românicas: estudo no 3º
ano de escolaridade**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2012

**Carla Marisa Dias
Machado**

**Plurilinguismo e línguas românicas: estudo no 3º
ano de escolaridade**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Isabel Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof^a. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Prof^a. Doutora Maria Leonor Simões dos Santos
Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Santarém

Prof^a. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Associada da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao terminar esta etapa tão importante da minha vida dei conta de que a realização deste trabalho só tinha sido possível graças à ajuda de algumas pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a sua realização e me ajudaram a caminhar e a crescer. Assim, é meu dever agradecer:

- À minha orientadora, Professora Doutora Ana Isabel Andrade, pelo apoio e o incentivo disponibilizados neste percurso tão importante, por me ter ensinado a acreditar em mim e a lutar por aquilo que considero importante. Gostaria de salientar, também, a sua amizade e disponibilidade que tanto me ajudaram a percorrer este longo caminho.
- À Professora Doutora Filomena Martins, por ter caminhado comigo ao longo do estágio e por me ter formado tanto a nível pessoal como profissional. Todos os seus ensinamentos foram fundamentais para conseguir acompanhar os “meus meninos”.
- À orientadora cooperante Ana Cláudia Laires, que sempre se mostrou disposta a ajudar no difícil percurso que foi o estágio, que sempre me apoiou e incentivou a continuar e me fez sentir segura quando não o estava.
- Aos “meus pequeninos”, que acompanhei durante longos meses e que se mostraram “pequenos adultos”, com tantas histórias para contar. Sem eles, este projeto não teria sido possível.

agradecimentos (cont.)

- À Mariana, a minha companheira deste longo caminho, por todas as aventuras vividas, alegrias e tristezas partilhadas.
- À educadora Celeste Sarabando e aos “nossos meninos” que tornaram este percurso ainda mais maravilhoso.
- A todos os meus amigos e aos meus colegas de Licenciatura e Mestrado, com os quais vivi momentos inesquecíveis e que me acompanharam ao longo destes anos que se mostraram os mais importantes da minha formação como pessoa.
- Aos meus pais, por todos os sacrifícios que fizeram para garantir a minha frequência na Universidade de Aveiro e sem os quais não teria sido possível terminar o curso. São as pessoas mais importantes da minha vida e este trabalho é para eles.
- Ao Romão Leal, pelas palavras de incentivo, pelas horas extra a construir materiais para o estágio e para o projeto, pelo apoio incondicional e, acima de tudo, por nunca ter deixado de acreditar em mim. Sem ele, não sei se teria sido capaz de aguentar até ao fim.

A todos, o meu sincero muito obrigada.

palavras-chave

Competência plurilingue, diversidade linguística, intercompreensão, línguas românicas, motivação para a aprendizagem de línguas.

resumo

A realização deste trabalho partiu do pressuposto de que a sensibilização para a diversidade linguística e cultural, caracterizadora da sociedade onde vivemos, motiva as crianças para o plurilinguismo. Com o projeto que foi dinamizado procurou-se, então, perceber de que forma as atividades em intercompreensão desenvolvem nas crianças o gosto pela aprendizagem de línguas.

Utilizaram-se quatro instrumentos de recolha de dados: o inquérito por questionário (inicial e final), o postal individual dos alunos e a ficha de compreensão global da história, os quais foram analisados qualitativa e quantitativamente, com especial enfoque na motivação dos alunos para a aprendizagem de outras línguas.

Os resultados da análise mostram que as crianças se sentiram, de facto, motivadas para o contacto com outras línguas e culturas, o que nos permitiu concluir que o projeto dinamizado desenvolveu nas crianças atitudes de valorização e respeito pela diferença e pelo Outro, despertando nas mesmas a curiosidade em aprender línguas.

keywords

Plurilingual competence, linguistic diversity, intercomprehension, romanian languages, motivation for language learning.

abstract

This work bears in mind the assumption that awareness of the linguistic and cultural diversity, that characterizes the society we live in, motivates children to multilingualism. With this project we aimed to understand how the activities in intercomprehension might develop the love for learning languages in children.

We use four data collection instruments: a questionnaire survey (initial and final), an individual post card and a worksheet to assess the global understanding of history. The data was analyzed qualitatively and quantitatively, with special focus on student's motivation to learn other languages.

The data analysis shows that the children felt, in fact, motivated to contact with other languages and cultures, which allowed us to conclude that the project fostered children's attitudes of appreciation and respect for difference and for the Other, while raising curiosity to learn languages.

Índice

Índice de anexos	16
Índice de quadros.....	17
Índice de gráficos.....	19
Índice de ilustrações	20
Lista de abreviaturas	21
Introdução	23
Capítulo I – Europa atual e motivação para a aprendizagem de línguas	27
Sumário I	29
1.1. Panorama linguístico europeu e línguas românicas.....	29
1.2. Diversidade linguística e motivação para a aprendizagem de línguas	35
Capítulo II – Competência plurilingue e pluricultural e intercompreensão	45
Sumário II.....	47
2.1. Competência plurilingue e pluricultural e suas dimensões	47
2.2. Intercompreensão e plurilinguismo	51
Capítulo III – Orientações metodológicas e contextualização da investigação.....	55
Sumário III.....	57
3.1. Investigação-ação: uma breve reflexão	57
3.2. Contexto de intervenção do projeto.....	60
3.2.1. Caracterização do contexto de intervenção	60
3.2.2. Inserção curricular da temática	62
3.3. Projeto de intervenção educativa - apresentação global do projeto.....	65
3.3.1. Planificação global das atividades	66
3.3.2. Planificação das sessões individuais.....	72
3.4. Instrumentos de recolha de dados e categorias de análise.....	76
Capítulo IV – Análise dos dados e sua discussão	81

Sumário IV	83
4.1. Análise do questionário inicial	83
4.2. Análise do questionário final	100
4.3. Análise dos postais individuais	109
4.4. Análise da compreensão global da história em diferentes línguas	115
Conclusão	125
Bibliografia	133
Anexos Capítulo III	143
Anexos Capítulo IV	171

Índice de anexos

Anexo I: Mapa da Europa.....	145
Anexo II: Cartões com as palavras “francês”, “italiano”, “espanhol”, “romeno”, “catalão” e “português”	146
Anexo III: Ficha de exercícios de compreensão da história “O Gato das botas”	147
Anexo IV: Excertos relativos à história “O Gato das botas”	151
Anexo V: Palavras relativas à história “O Gato das botas”	153
Anexo VI: Cartões com as línguas da UE	155
Anexo VII: Esquema do postal.....	161
Anexo VIII: Questionário final de avaliação das atividades e de autoavaliação.....	162
Anexo IX: Questionário final de avaliação das atividades e de autoavaliação	164
Anexo X: Questionário inicial (de diagnóstico)	165
Anexo XI: Ficha de trabalho de compreensão global da história “O Gato das botas”.	167
Anexo XII: Análise dos questionários iniciais (de diagnóstico) dos alunos	173
Anexo XIII: Análise dos questionários finais de avaliação das atividades e de autoavaliação dos alunos	182
Anexo XIV: Análise dos postais dos alunos	186
Anexo XV – Análise da ficha de trabalho de compreensão global da história “O Gato das botas” nas diferentes línguas	188

Índice de quadros

Quadro 1: Distribuição das Línguas por área e respetivos números de falantes	30
Quadro 2: Caracterização da turma do 3º ano de escolaridade	62
Quadro 3: Inserção curricular da temática - Metas de aprendizagem	64
Quadro 4: Caracterização global do projeto	66
Quadro 5: Planificação global das atividades.....	72
Quadro 6: Descrição da sessão IV do projeto.....	73
Quadro 7: Descrição da sessão V do projeto.....	75
Quadro 8: Descrição da sessão VI do projeto.....	76
Quadro 9: Análise dos dados: Motivação para o plurilinguismo	78
Quadro 10: Iniciais dos alunos que participaram no projeto	83
Quadro 11: Questão: "O que é para ti uma língua?"	95
Quadro 12: Questão: "O que é que as línguas têm de diferentes umas das outras, na tua opinião?"	96
Quadro 13: Questão 10 "Gostavas de aprender outras línguas? Porquê?"	98
Quadro 14: Questão: "Gosto de aprender línguas, porque..."	104
Quadro 15: Questão: "O que eu gostaria de fazer para saber mais sobre as línguas..."	107
Quadro 16: Questão: "Como é que o rapaz conheceu o rei?"	119
Quadro 17: Questão: "Que línguas falas?".....	173
Quadro 18: Questão: "Que línguas conheces?".....	174
Quadro 19: Questão: "Que línguas percebes, mas não falas?"	174
Quadro 20: Questão: "Que línguas viste ou ouviste falar?" (análise geral das línguas mencionadas).....	175
Quadro 21: Questão: "Que línguas viste ou ouviste falar?" (na televisão)	175
Quadro 22: Questão: "Que línguas viste ou ouviste falar?" (nas revistas/livros/ jornais)	176
Quadro 23: Questão: "Que línguas viste ou ouviste falar?" (na internet)	176
Quadro 24: Questão: "Que línguas viste ou ouviste falar?" (na rádio)	177
Quadro 25: Questão: "Que línguas viste ou ouviste falar?" (nas lojas)	177
Quadro 26: Questão: "Que línguas viste ou ouviste falar?" (na rua)	178
Quadro 27: Questão: "Que línguas viste ou ouviste falar?" (na escola)	178

Quadro 28: Questão: “O que é para ti uma língua?”	179
Quadro 29: Questão: “O que é que as línguas têm de diferentes umas das outras?” ...	180
Quadro 30: Questão: "Gostavas de aprender outras línguas? Porquê?"	180
Quadro 31: Questão: "Gostavas de aprender outras línguas? Porquê?"	181
Quadro 32: Questão: "Das línguas com as quais contactei, a que mais gostei foi..." ...	182
Quadro 33: Questão: "O que mais gostei de todas as sessões foi..."	182
Quadro 34: Questão: "O que menos gostei de todas as sessões foi..."	183
Quadro 35: Questão: "Gosto de aprender línguas, porque..."	184
Quadro 36: Questão: "Na realização das atividades estive"	184
Quadro 37: Questão: "O que eu gostaria de fazer para saber mais sobre as línguas..."	185
Quadro 38: Postais individuais - partes constituintes do postal	186
Quadro 39: Postal individual - alunos que escreveram a saudação inicial na língua no cartão	186
Quadro 40: Postal individual - alunos que escreveram a saudação final na língua no cartão	187
Quadro 41: Postal individual - total de palavras usadas na língua do cartão	187
Quadro 42: Questão: "Quais são as personagens do texto?"	188
Quadro 43: Questão: "Quantos filhos tinha o moleiro?"	188
Quadro 44: Questão: "A quem é que o moleiro deu o gato?"	189
Quadro 45: Questão: "O que é que o gato pediu ao rapaz?"	189
Quadro 46: Questão: "Como é que o rapaz conheceu o rei?"	190
Quadro 47: Questão: "Para onde é que o rapaz foi viver, depois de ter conhecido o rei?"	191

Índice de gráficos

Gráfico 1: Questão: "Que línguas falas?"	84
Gráfico 2: Questão: "Que línguas conheces?"	86
Gráfico 3: Questão: "Que línguas percebes, mas não falas?"	87
Gráfico 4: Questão: "Que línguas já viste ou já ouviste falar?" (análise geral das línguas mencionadas).....	88
Gráfico 5: Questão: "Que línguas já viste ou já ouviste falar?" (na televisão)	89
Gráfico 6: Questão: "Que línguas já viste ou já ouviste falar?" (nas revistas/ livros/ jornais).....	90
Gráfico 7: Questão: "Que línguas já viste ou já ouviste falar?" (na internet)	91
Gráfico 8: Questão: "Que línguas já viste ou ouviste falar?" (na rádio)	92
Gráfico 9: Questão: "Que línguas já viste ou ouviste falar?" (nas lojas)	93
Gráfico 10: Questão: "Que línguas já viste ou já ouviste falar?" (na rua).....	94
Gráfico 11: Questão: "Que línguas já viste ou já ouviste falar? (na escola)	94
Gráfico 12: Questão: "Gostavas de aprender outras línguas? Porquê?"	97
Gráfico 13: Questão: "Das línguas com as quais contactei, a que mais gostei foi..." ..	101
Gráfico 14: Questão: "O que mais gostei de todas as sessões foi..."	102
Gráfico 15: Questão: "O que menos gostei de todas as sessões foi..."	103
Gráfico 16: Questão: "Na realização das atividades estive"	106
Gráfico 17: Postal individual - alunos que escreveram a saudação inicial na língua no cartão	110
Gráfico 18: Postal individual - alunos que escreveram a saudação final na língua no cartão	111
Gráfico 19: Postal individual - total de palavras usadas na língua do cartão	112
Gráfico 20: Questão: "Quais são as personagens do texto?"	116
Gráfico 21: Questão: "O que é o gato pediu ao rapaz?"	118

Índice de ilustrações

Ilustração 1: Distribuição das línguas românicas	34
Ilustração 2: Motivação para o plurilinguismo.....	41
Ilustração 3: Dimensões de competência plurilingue	50

Lista de abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

DLC – Diversidade Linguística e Cultural

IC – Intercompreensão

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

MA – Metas de Aprendizagem

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PPEB – Programas de Português do Ensino Básico

SDLC – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

UE – União Europeia

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório surgiu no âmbito da disciplina de Seminário de Investigação Educacional A1 e A2, partes integrantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e realizou-se em articulação com a Prática Pedagógica Supervisionada A2.

A experiência desenvolvida pretendeu abordar a temática escolhida pela díade, “*intercompreensão (IC) em línguas românicas*” e como se tratou de um trabalho desenvolvido em grupo, cada um dos elementos da díade abordou um aspeto diferente, sendo que, neste caso, nos centrámos sobre a motivação para o plurilinguismo.

A escolha deste tema surgiu com a leitura da monografia “*Conhecer a língua, conhecer novos Mundos... O Mundo Romanófono!!!*”, realizada por alunas da Licenciatura em Ensino Básico e no âmbito do Seminário de 4º ano em *Ensino Precoce de Língua Estrangeira*. Dado que apreciámos a monografia, uma vez que apresentava atividades muito interessantes a desenvolver com as crianças, decidimos optar pelo tema acima referido. A leitura da monografia despertou-nos a curiosidade para conhecer melhor as vantagens educativas do processo de IC no contacto com outras línguas, tendo em conta as possibilidades de desenvolvimento de competência de comunicação de crianças nos primeiros anos de escolaridade.

Tal como indica o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), “*as aprendizagens em línguas estrangeiras, no 1º ciclo, deverão ser orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural*” (CNEB, 2001). Importa, assim, que as escolas criem espaços de “*recetividade a outras línguas e culturas*” (CNEB, 2001), onde os alunos possam estabelecer relações entre outras línguas e a sua língua materna (LM) e contactem com diferentes modos de vida. Através do contacto com a diversidade linguística e cultural (DLC), é muito provável que as crianças se interessem por aprender novas línguas, despertando nelas a curiosidade acerca das mesmas, permitindo comunicar com outros povos e incentivando-as para a aprendizagem de línguas. Para poderem comunicar é necessário que as crianças compreendam a língua em questão e é aqui que entra o processo de IC que, nas palavras de Veiga, é uma “*capacidade que qualquer indivíduo tem para aceder ao sentido de uma língua nunca estudada (...) através da promoção de estratégias de descodificação baseadas no conhecimento que tem da sua própria língua (a língua materna) ou das línguas estrangeiras que já estudou ou com a(s) qual(is) contactou*” (Veiga, 2003: 41).

Dividimos este relatório em quatro capítulos, sendo que o primeiro se baseia na caracterização da Europa atual onde vivemos, realizando uma breve reflexão em torno

do panorama linguístico europeu e das línguas românicas e abordando a importância de sensibilizar as crianças para a diversidade linguística, bem como de motivar os sujeitos para a aprendizagem das línguas. O segundo capítulo centra-se em torno da competência plurilingue, apresentando definições da mesma, bem como as suas dimensões e, ainda, procurando esclarecer o processo de IC. O terceiro capítulo dedica-se ao nosso projeto de intervenção, onde caracterizámos o contexto em que dinamizámos as atividades, apresentando-as. O quarto capítulo destina-se à análise dos dados recolhidos, com os quais pretendemos dar resposta à nossa questão de investigação, apresentada abaixo.

Como foi referido anteriormente, o primeiro capítulo deste documento foca-se na motivação para a aprendizagem de línguas e o projeto que desenvolvemos girou em torno das línguas românicas. Emergiu, então, uma questão pertinente, perguntando-nos qual seria o papel das atividades de IC em línguas românicas no desenvolvimento de uma competência plurilingue. Assim, surgiu a questão de investigação do nosso trabalho, “*De que forma as atividades de IC promovem o desenvolvimento do gosto das crianças pela aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, pelo plurilinguismo?*”, sendo o principal objetivo deste relatório conhecer de que forma as atividades de IC que desenvolvemos enquanto díade promoveram nas crianças o gosto e a curiosidade por aprenderem outras línguas.

Importa referir, aqui, que as atividades que planeámos e desenvolvemos com as crianças tiveram por base a análise dos *Cadernos do LALE*, uma vez que estes nos ofereceram uma vasta gama de tarefas interessantes no âmbito da IC e que, após a sua leitura, nos ajudaram a criar atividades capazes de trabalhar este aspeto nas crianças. Também a plataforma da *União Latina* (www.unilat.org) nos ajudou no planeamento das tarefas, uma vez que utilizámos, no nosso projeto, a história “O Gato das botas” disponível no site, em áudio e com animações, nas várias línguas românicas.

A realização deste projeto foi fundamental para a nossa formação pessoal, social e profissional, uma vez que tivemos a oportunidade de sensibilizar as crianças para a DLC, aspeto que é encarado como essencial pelo CNEB, o qual defende que se devem desenvolver nos sujeitos “*características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de recetividade/interação em relação a outras formas de ser, de estar e de viver*” (CNEB, 2001: 40).

Passemos, assim, à leitura do primeiro capítulo deste relatório que se centra em torno da realidade europeia e da motivação das crianças para aprender línguas.

Capítulo I – Europa atual e motivação para a aprendizagem de línguas

Sumário I

Vivendo numa sociedade linguística e culturalmente diversificada, importa ter em conta a forma como as línguas se distribuem pela Europa, analisando o número de falantes de cada uma.

Nas sociedades atuais, as pessoas deparam-se com a necessidade de comunicar com diversos povos de culturas variadas e, como tal, importa, desde cedo, incutir nos cidadãos atitudes de respeito pelo Outro e pela diferença, sensibilizando-os para essa mesma diversidade.

Nos contactos diários com a diversidade, os sujeitos têm necessidade de comunicar com povos oriundos de diversos locais e países, pelo que importa desenvolver nos cidadãos a IC, uma vez que esta permite o diálogo com o Outro.

1.1. Panorama linguístico europeu e línguas românicas

De acordo com Stephen Wurm (1996), existem no mundo cerca de 6500 línguas faladas, mas cerca de metade corre o risco de se extinguir, sendo substituídas pelas línguas mais influentes, que ganham facilmente prestígio social, cultural, político e económico. De facto, a cada duas semanas extingue-se uma língua, importando, assim, reformular as políticas linguísticas a nível mundial (cf. Wurm, 1996: 1). O facto de as línguas se encontrarem em constante mudança e evolução, adaptando-se ao contexto onde são utilizadas pelos seus falantes, bem como a existência de instituições públicas que adotam decisões que influenciam os comportamentos linguísticos individuais e coletivos, requerem que as línguas sejam alvo de políticas de promoção da diversidade (cf. Valente, 2010: 37). Nesta linha, defende-se a existência de uma política linguística que permita a livre circulação de pessoas, a cooperação europeia e a preservação das línguas e das culturas, a qual só é possível com vontade de comunicação entre locutores de diferentes línguas. De facto, as línguas ganham prestígio social e adquirem um determinado estatuto consoante as relações de poder existentes entre os grupos que as utilizam e, ainda, a perceção dos falantes nelas intervenientes (cf. Veiga, 2003: 37).

Um quarto da população mundial fala o inglês, uma vez que esta língua é a mais utilizada e falada no âmbito dos negócios, da ciência e da cultura. Prevê-se, assim, que, a curto prazo, o número de falantes do inglês como língua estrangeira (LE) ultrapasse o número de falantes do inglês como LM, o que se deve ao facto desta língua ser

considerada uma língua franca. Língua franca é a língua usada globalmente, tanto por falantes nativos como não nativos desta língua e o inglês alcançou este estatuto por ser a língua usada como um meio de comunicação por muitos falantes, adquirindo, assim, uma importância especial no mundo globalizado (cf. Relatório da OECD 2012: 19, in http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/languages-in-a-global-world_9789264123557-en).

Assiste-se, então, a uma crescente preocupação com o imperialismo linguístico por parte desta língua e, conseqüentemente, pela marginalização linguística. Uma vez que o inglês é a língua mais falada mundialmente como LE, outras línguas vão deixar de ser faladas para dar-lhe lugar e, conseqüentemente vão ser esquecidas por parte da população. É por isto que se afirma que com o crescente imperialismo linguístico do inglês, vai dar-se lugar a uma marginalização linguística de muitas outras línguas, pelo que importa sensibilizar os cidadãos do mundo para a DLC que caracteriza a nossa sociedade global (cf. Veiga, 2003: 32).

Num estudo sobre o panorama linguístico europeu, importa analisar a distribuição das línguas pelos diversos continentes. Assim, de acordo com o *Ethnologue* (2009), dados recentes surgiram e deram origem ao seguinte quadro:

Continente	Línguas vivas		Falantes das línguas vivas	
	Nº de línguas	Percentagem	Nº de falantes	Percentagem
África	2 110	30,5 %	726 453 403	12,2 %
América	993	14,4 %	50 496 321	0,8 %
Ásia	2 322	33,6 %	3 622 771 264	60,8 %
Europa	234	3,4 %	1 533 360 941	26,1 %
Pacífico	1 250	18,1 %	6 429 788	0,1 %
Total	6 909	100 %	5 959 511 717	100 %

Quadro 1: Distribuição das Línguas por área e respetivos números de falantes (in http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=area)

De acordo com o Quadro 1, podemos concluir que a Ásia é o continente que possui maior número de línguas vivas e de falantes dessas mesmas línguas, representando 33,6% da diversidade linguística mundial e 60,8% de todos os falantes no mundo.

A África surge como o segundo continente com maior número de línguas vivas, mas em relação ao número de falantes das línguas, é o continente que apresenta menor percentagem, representando 30,5% da diversidade linguística mundial e 12,2% de todos os falantes no mundo. Neste último ponto, a Europa ultrapassa a África, apresentando 26,1% de todos os falantes no mundo, mas, no que se refere à quantidade de línguas vivas, a Europa é dos continentes que apresenta resultados mais baixos, apenas com 3,4% da diversidade linguística mundial.

Relativamente à América, este é o segundo continente com menor número de línguas vivas, bem como com menor número relativo à quantidade de falantes no mundo, representando 14,4% da diversidade linguística mundial e 0,8% de todos os falantes no mundo.

Por fim, o Pacífico surge como o terceiro continente com menor número de línguas vivas e como a área a apresentar o número mais baixo relativamente à quantidade de falantes no mundo, representando 18,1% da diversidade linguística mundial e, apenas, 0,1% de todos os falantes no mundo.

Relativamente à Europa, esta é caracterizada por uma grande DLC, uma vez que se assiste a cada vez mais línguas e culturas a coexistirem num determinado espaço geográfico. Em 1996, Siguán caracterizou o sudoeste da Europa como a área de excelência das línguas românicas e é neste mesmo território que podemos encontrar o português, com cerca de 10 milhões de falantes em toda a Europa.

Fazendo uma breve apresentação do panorama linguístico europeu, podemos observar o seguinte:

- Mundialmente, o espanhol (ou o castelhano) conhece como falantes cerca de 400 milhões de pessoas;
- O catalão é falado por cerca de 10 milhões de falantes;
- O galego é falado por cerca de 2,8 milhões de falantes;
- A França conhece como falantes do francês 57 milhões de pessoas e a Itália conhece como falantes do italiano 57 milhões de pessoas, também. Ainda relativamente ao francês, esta língua é considerada língua oficial na Bélgica,

tendo cerca de 10 milhões de falantes e na Suíça, com cerca de 7 milhões de falantes;

- A Grã-Bretanha possui como falantes do inglês 58 milhões de pessoas, sendo considerada, também, língua oficial na Irlanda, juntamente com o irlandês;
- A Alemanha e a Áustria conhecem como falantes do alemão, no total dos dois países, 90 milhões de pessoas;
- O albanês na Albânia é falado por cerca de 4 milhões de pessoas;
- O norueguês na Noruega e o finlandês na Finlândia são línguas faladas por cerca de 5 milhões de pessoas;
- A Dinamarca conhece como falantes do Dinamarquês cerca de 6 milhões de falantes;
- O sueco na Suécia e o búlgaro na Bulgária são línguas faladas por cerca de 9 milhões de pessoas;
- O húngaro na Hungria, o grego na Grécia e o bielorrusso na Bielorrússia são línguas faladas por cerca de 11 milhões de falantes;
- O checo na República Checa e na Eslováquia é falado por cerca de 16 milhões de pessoas;
- A Roménia conhece como falantes do romeno cerca de 24 milhões de pessoas;
- O polaco na Polónia é falado por cerca de 40 milhões de falantes;
- O ucraniano na Ucrânia tem como falantes cerca de 53 milhões de pessoas;
- O russo na Rússia é falado por cerca de 150 milhões de falantes;
- A Islândia tem como falantes do islandês cerca de 250 mil pessoas.

Tal como foi referido acima, o sudoeste da Europa é considerado a área de excelência das línguas românicas, as quais pertencem ao grupo de idiomas proveniente da família mais vasta das línguas indo-europeias, tendo origem no latim. De facto, foi a partir das alterações efetuadas no latim vulgar que foram constituídos os *romanços* e, posteriormente, as línguas românicas. O latim vulgar foi sendo influenciado por vários fatores, tais como a diversidade interna do latim e o enfraquecimento cultural, o que conduziu a que esta língua se fracionasse em dialetos que, por sua vez, formaram as chamadas línguas românicas (cf. Moreira, Pereira e Sá, 2006-2007: 27). Muito antes de o latim se impor no resto do mundo mediterrâneo, era o grego que se fazia ouvir no território romano, sendo utilizado pelos mercadores gregos nas suas transações. Quando

a Grécia foi conquistada, os escravos gregos foram deslocados para Roma, levando consigo termos gregos no seu repertório linguístico e introduzindo os mesmos no latim. Foi, então, na época do apogeu do Império Romano que o latim dominou em todo o mundo romanizado (cf. Walter, 1996: 103-104).

Atualmente, o grupo das línguas românicas, também conhecido por línguas latinas, é composto por dez línguas distintas. Na Península Ibérica, as línguas que fazem parte deste grupo são o português, o espanhol (ou castelhano) e o catalão; em França, as línguas que constituem este grupo são o francês e o provençal; na Itália, numa parte da Áustria e, ainda, da Suíça Oriental, as línguas que formam este grupo são o italiano e o rético (ou reto-românico); na Dalmácia, encontramos o dalmático e, finalmente, no Danúbio, o romeno e o sardo. Apesar de serem dez as línguas que formam o grupo das línguas românicas, apenas cinco delas são as mais faladas, tais como o espanhol, o francês, o italiano, o português e o romeno, sendo que as restantes são consideradas línguas de menor importância.

A língua espanhola teve, na sua origem, influências germânicas, árabes e aquitanas e foi no século XVII que esta língua começou a ganhar importância na Europa, tendo a mesma sofrido alterações fonológicas importantes. A língua francesa também teve influências na sua origem, principalmente germânicas, sendo, por isso mesmo, considerada a mais germânica das línguas românicas. Foi no século XX, após a Revolução Francesa, que a língua francesa conheceu uma maior importância na Europa (cf. Walter, 1996: 160-187, 221- 255).

A língua italiana teve, na sua origem, influências germânicas, bizantinas e árabes e foi no século XVI que a cultura italiana se tornou europeia, onde saber italiano era sinal de requinte e distinção. A língua portuguesa, tal como as anteriores línguas mencionadas, também teve influências na sua origem, das quais germânicas, árabes, provençais, francesas e latinas e foi no século XV que começou a ter importância na Europa, uma vez que foi nessa data que se iniciou a época dos Grandes Descobrimentos (cf. Walter, 1996: 125-134, 200-210).

Por fim, também a língua romena teve, na sua origem, influências de outras línguas, neste caso turcas, helénicas, húngaras e francesas. Esta língua utilizava, inicialmente, no seu alfabeto, caracteres cirílicos e foi no século XIX que conheceu uma evolução e uma maior importância a nível europeu, uma vez que adotou o alfabeto latino, em 1868 (cf. Walter, 1996: 121).

Voltando às línguas românicas, defende-se que cerca de 450 milhões de pessoas falam estas línguas e, de facto, esta família linguística é falada, atualmente, por milhões de pessoas em todo o mundo e não somente na Europa (cf. Moreira, Pereira e Sá, 2006-2007: 27).

A Ilustração 1 apresenta os vários países onde são faladas as línguas mais influentes do grupo das línguas românicas:

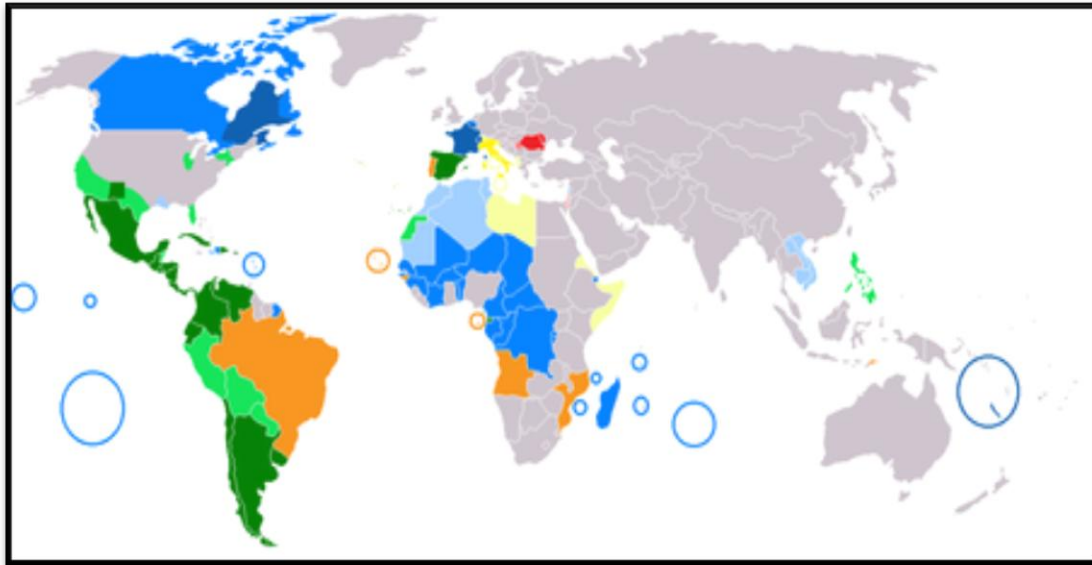


Ilustração 1: Distribuição das línguas românicas (in http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_rom%C3%A2nicas)

Legenda:

■ Espanhol; ■ Francês; ■ Italiano; ■ Português; ■ Romeno.

Tal como podemos observar na Ilustração 1, o espanhol é falado não só na Europa, como também na América Central e do Sul; o francês é falado na Europa, na América do Norte e em África; o português é falado na Europa, na América do Sul e em África Austral; e o italiano e o romeno são falados na Europa.

A Europa é, assim, caracterizada por uma forte DLC, pelo que importa, desde cedo, sensibilizar os cidadãos para as diferenças linguísticas, promovendo o respeito pelo Outro.

1.2. Diversidade linguística e motivação para a aprendizagem de línguas

A sociedade atual é fortemente caracterizada pela globalização, a qual deu origem a uma mundialização da economia, da informação e da cultura e permitiu que, com as migrações e a mobilidade facilitada e alargada, os povos tivessem acesso aos mesmos conteúdos. A globalização originou, também, a presença próxima da DLC, uma vez que permitiu que povos de vários locais do mundo coexistissem num determinado espaço geográfico, interagindo entre si. Assim, atualmente, as pessoas encontram-se cada vez mais em situações em que têm de falar outras línguas, quer no âmbito de programas de intercâmbio de estudantes quer devido a migrações, ou mesmo por motivos profissionais ou de lazer. Desta forma, considera-se que a sociedade é muito diversificada a nível linguístico e cultural, o que requer que, desde cedo, se aborde essa mesma diversidade junto das crianças, sensibilizando-as para as diferenças linguísticas e culturais do mundo e criando nelas atitudes de respeito e valorização pelas mesmas (cf. Andrade e Martins, 2009: 1).

De facto, de acordo com a OECD (2012), atualmente verifica-se que a economia está globalmente interconectada, que as migrações são crescentes e que existe um fluxo contínuo de informações que circulam no planeta, o que nos permite afirmar que as crianças de hoje estão a crescer num mundo globalizado. A globalização não é, assim, uma opção, mas antes um facto que caracteriza o mundo onde vivemos. Mais de 175 milhões de pessoas em todo o mundo vivem fora dos seus países de origem e a grande maioria delas fala, no seu país de acolhimento, uma ou mais línguas para além da primeira língua que aprendeu, ou seja, a sua LM. Com as crescentes migrações, a composição socio-etnológica das populações são alteradas, fenómeno que contribui substancialmente para a perturbação da economia do país e da sua estrutura política e social, causando, também, grandes impactos em vários aspetos da vida humana (cf. Relatório da OECD 2012: 23, *in* http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/languages-in-a-global-world_9789264123557-en).

Como sustenta o Conselho da Europa (2001), a DLC consiste num rico património mundial e, como tal, deve ser respeitada e encarada como uma fonte de enriquecimento da comunicação. Aqui, defende que a escola tem o papel de educar as suas crianças para o respeito dessa mesma diversidade, uma vez que é no domínio da

educação que tem lugar a formação dos cidadãos do mundo (cf. Conselho da Europa, 2001: 20).

O artigo 22º da *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* (in http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf), adotada em 2000, também exige que a União Europeia (UE) respeite a diversidade linguística e o artigo 21º proíbe a discriminação com base na língua. De acordo com o *Tratado de Lisboa* (in <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/12007L/htm/12007L.html>), assinado pelos chefes de Estado e de Governo de todos os Estados-Membros da UE, em dezembro de 2007, a UE deve respeitar a riqueza da sua DLC e velar pela salvaguarda e pelo desenvolvimento do património cultural europeu. São evidentes, assim, os esforços exercidos tanto pelo Conselho da Europa como pela UE no apelo ao respeito pela DLC, para que todas as línguas e culturas sejam valorizadas.

Já mencionado anteriormente, a Europa é fortemente caracterizada pela globalização, considerando-se, por isso, linguística e culturalmente diversificada e, neste tempo de globalização, a aprendizagem de línguas é cada vez mais importante, essencialmente para a política, para a economia e para a formação dos cidadãos. A aprendizagem de línguas não é apenas um meio para melhorar a comunicação, mas é encarada como a chave para promover o entendimento global (cf. Relatório da OECD 2012: 23, in http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/languages-in-a-global-world_9789264123557-en).

Desta forma, o contacto com línguas e a aprendizagem das mesmas têm sido considerados os melhores métodos para permitir e estabelecer a comunicação e a troca de culturas entre os vários cidadãos europeus, em torno do combate à discriminação humana e, portanto, focando-se no respeito pelas diferenças linguísticas e culturais (cf. Veiga, 2003: 36). A escola deve assumir, aqui, um papel muito importante no âmbito de sensibilização dos seus alunos para a DLC, contribuindo para o reconhecimento crescente das identidades culturais e étnicas e para a aquisição de uma competência plurilingue, criando, nos sujeitos, atitudes de respeito e valorização de todas as línguas e culturas e permitindo que estas adquiram, assim, um certo prestígio social, evitando que sejam esquecidas.

Com efeito, o contacto com línguas e a sua aprendizagem visam:

- Alargar o universo linguístico das crianças, fazendo-as apreciar as outras línguas;

- Promover a motivação nas crianças para valores como o respeito pelo Outro, a solidariedade e a cidadania;
- Criar uma atitude positiva em relação às línguas e às culturas (cf. Andrade e Martins, 2007: 8-13).

Contudo, o contacto com línguas não deve ser realizado somente em contexto escolar, mas deve continuar fora da escola. De facto, o Conselho da Europa (2001) defende que a aprendizagem de línguas deve ser realizada ao longo da vida, desde os primeiros anos da existência do sujeito até à sua vida adulta, prolongando-se durante o tempo desejado (cf. Conselho da Europa, 2001: 25).

No processo de ensino/aprendizagem de uma língua, a cultura que lhe está associada não pode ser posta de lado. A aprendizagem de uma língua assenta num equilíbrio entre a cultura e a reflexão sobre o funcionamento da LM e da LE, isto é, das línguas em contacto. Quer isto dizer que quando aprendemos uma língua é necessário conhecer bem o funcionamento da nossa LM, uma vez que podemos utilizar os mesmos mecanismos de compreensão do seu funcionamento para, assim, compreender a nova língua. Também é necessário possuir conhecimentos acerca do funcionamento da nova língua a aprender, uma vez que facilita o processo de transferência de conhecimentos e de aprendizagem. No que se prende com a cultura, importa, também, que, quando aprendemos uma língua, sejamos simpatizantes com a sua cultura adjacente, uma vez que esse aspeto vai incentivar-nos a aprender a língua para, assim, podermos compreender melhor as pessoas falantes dessa mesma língua.

Mais uma vez, a escola é o local apropriado para o contacto com línguas, permitindo a sua aprendizagem e transmitindo aos alunos o gosto pelas línguas e a importância da competência plurilingue para o desenvolvimento pessoal e para as relações interpessoais. Lembremos que o plurilinguismo promove não só o equilíbrio linguístico mundial como também o respeito pela diversidade linguística e humana existente (cf. Veiga, 2003: 38).

Cabe, então, aos professores envolvidos no ensino de línguas familiarizarem os seus alunos com a DLC existente, proporcionando atividades de ensino e, principalmente de formação, capazes de explicar a DLC às crianças e de modo a permitirem compreender a importância dessa mesma diversidade. Importa, portanto, que a oferta de atividades aos alunos promova o interesse pela DLC, criando atitudes de respeito e valorização da mesma e desenvolva capacidades de compreensão nas

crianças, levando-as a ser capazes de comunicar noutras línguas que não a sua LM (cf. Andrade e Martins, 2007: 10).

Acredita-se que, através do contacto com línguas e a sua aprendizagem, os indivíduos vão ser capazes de respeitar a identidade e a diversidade cultural, podendo, assim, dar resposta “às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural” (Araújo et al, 2002: 12). É por isto que é tão importante sensibilizar os indivíduos, desde cedo, para a DLC que os rodeia, de forma a poderem adotar uma atitude de abertura às línguas e culturas. Sabe-se, atualmente, que a aprendizagem de línguas é muito enriquecedora para o sujeito, tornando-o mais rico a nível intelectual, afetivo e social e permitindo, ainda, que se torne num ser plurilingue e pluricultural e sem receio de o ser. De facto, a aprendizagem de línguas permite o desenvolvimento das capacidades de atenção e agilidade intelectual do sujeito, bem como o treino da sua memória e do seu raciocínio teórico. Assim, importa que cada sujeito tenha a oportunidade de se educar e formar em línguas, adquirindo a capacidade de comunicar em, pelo menos, duas línguas que não a sua LM (Araújo et al, 2002: 11).

Para além de o contacto com línguas e de a aprendizagem das mesmas formarem os cidadãos a nível pessoal e social, também permitem que as línguas e culturas sejam valorizadas pela sociedade. Como foi dito anteriormente, o inglês é tido como a língua franca, uma vez que é a língua mais falada mundialmente, levando ao esquecimento de outras línguas. Assim, através do contacto com as diversas línguas e culturas e da aprendizagem dessas mesmas línguas, elas vão ser valorizadas pelos cidadãos e até podem vir a ser faladas pelos mesmos, dando origem, talvez, a uma nova língua franca. A importância dada à língua inglesa é preocupante, pois as outras línguas acabam por ser colocadas de parte, pelo que importa combater a marginalização linguística instaurada e é através da sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) que se pode combater essa mesma marginalização.

Contudo, a motivação para a aprendizagem de línguas é aleatória e diferente de pessoa para pessoa, pois pode surgir de vários fatores. De acordo com Almeida (2003), a motivação é o que permite aos indivíduos terem capacidade de escolha nas suas ações, fundamentando os seus comportamentos na tomada de decisões antes de agir. Nesta linha, a motivação surge como a razão que conduz o sujeito a agir de uma determinada maneira, abarcando, também, os vários fatores que o influenciam na sua decisão. Para abordar a motivação para a aprendizagem de línguas importa ter em conta fatores que são internos ao sujeito e que se prendem com o que foi afirmado anteriormente, mas

também fatores externos que não são da responsabilidade do mesmo. Assim, e ainda no pensamento da autora, não se pode ignorar a influência dos fatores afetivos e emocionais, bem como dos fatores relacionados com o contexto onde o sujeito está inserido (cf. Almeida, 2003: 36).

Quando falamos em motivação para a aprendizagem de línguas, importa ter em conta que um aspeto que incentiva os indivíduos a aprenderem outras línguas prende-se muito com as emoções. Desta forma, quando uma pessoa se sente confiante e segura de si própria vai ser capaz de realizar com mais facilidade uma determinada atividade, ao invés de uma pessoa que se sente insegura. Isto quer dizer que as emoções negativas podem comprometer negativamente o processo de aprendizagem, onde o indivíduo adota uma atitude defensiva, enquanto as emoções positivas podem contribuir para facilitar esse mesmo processo, tornando-se o indivíduo mais recetivo para a aprendizagem (cf. Almeida, 2003: 50-51).

Num estudo sobre a motivação importa esclarecer os diferentes significados que lhe são atribuídos. Desta forma e, ainda de acordo com Almeida (2003), apresentam-se cinco teorias que se focam no entendimento da motivação e da sua importância:

1. **Teoria do condicionamento**, que defende que o comportamento é explicado por associação de respostas. Isto é, o sujeito contacta com uma determinada atividade que lhe vai oferecer estímulos, positivos ou negativos, os quais, por sua vez, vão desencadear respostas, positivas ou negativas, levando o sujeito a sentir-se ou não motivado pela tarefa;
2. **Teoria homeostática**, que defende que, quando o sujeito não é capaz de satisfazer as suas necessidades mais básicas, são ativados comportamentos orientados para a redução da tensão. A motivação é, então, encarada como um meio de aliviar a tensão que advém do desequilíbrio na satisfação das necessidades humanas;
3. **Teoria da psicologia motivacional**, que defende que o comportamento humano é condicionado pelos fatores internos ao sujeito. Esta teoria sustenta que o grau de motivação do indivíduo é influenciado pela expectativa de sucesso que este tem perante uma determinada atividade e o valor que atribui a esse mesmo sucesso. Assim, quando o sujeito acredita que não

consegue realizar uma dada tarefa, não investe na mesma, uma vez que é o sentimento de competência do sujeito que define a quantidade de esforço disponibilizada à situação presenciada;

4. **Teoria da motivação social**, que defende que o comportamento humano varia consoante o meio social do sujeito. Quer isto dizer que quando o sujeito está perante a presença de outras pessoas o seu comportamento modifica-se consoante as características de cada uma, uma vez que procura atender a outras expectativas. Esta situação origina, então, no sujeito um certo desconforto, pois está preocupado em agradar a todos os que o rodeiam, adotando comportamentos e motivações distintas;
5. **Teoria do comportamento planeado**, que defende que as ações são determinadas pela intenção do indivíduo em executar determinada tarefa, isto é, é mais provável o sujeito realizar uma tarefa se a encarar positivamente, desenvolvendo um comportamento positivo perante a mesma. Também a perceção que o sujeito tem da pressão exercida pelos outros sobre ele condiciona a sua motivação para as tarefas, uma vez que reconhece que os outros requerem dele um determinado comportamento. Para além de ser influenciado pelas suas atitudes, o sujeito também é influenciado pelas atitudes dos outros e por aquilo que estes esperam dele (cf. Almeida, 2003: 10-22, 25-28).

Como já foi referido, a motivação para o plurilinguismo é diferente em todas as pessoas, pois todos os indivíduos são diferentes e apresentam formas distintas de pensar, ver, sentir e olhar o mundo. Cada pessoa é motivada de forma própria e diferente, o que se traduz, também, na motivação para a aprendizagem de outras línguas. Assim, a motivação para o plurilinguismo pode ter origem, por exemplo, no contacto do indivíduo com línguas estrangeiras em viagens que fez, bem como na curiosidade em descobrir novas línguas porque contactou com as mesmas em algum episódio da sua vida. Para além de ser um fenómeno aleatório e surgir nas pessoas de formas distintas, Veiga (2003) defende que o plurilinguismo constitui um facto muito importante para a formação e realização pessoal e social dos sujeitos, uma vez que estes podem desenvolver, assim, a sua capacidade de comunicar em outras línguas para além

da sua LM, tendo, portanto, proficiência linguística em outras línguas. Nesta linha, a autora afirma, ainda, que os sujeitos devem apostar no desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural (Veiga, 2003: 41).

De acordo a OECD (2012), defende-se que a motivação para aprender línguas é influenciada pelas percepções já instaladas no sujeito, as quais vão determinar a sua vontade de, efetivamente, aprender outras línguas. Veja-se a seguinte Ilustração 2, onde a motivação é encarada como o maior fator determinante do sucesso da aprendizagem de línguas:

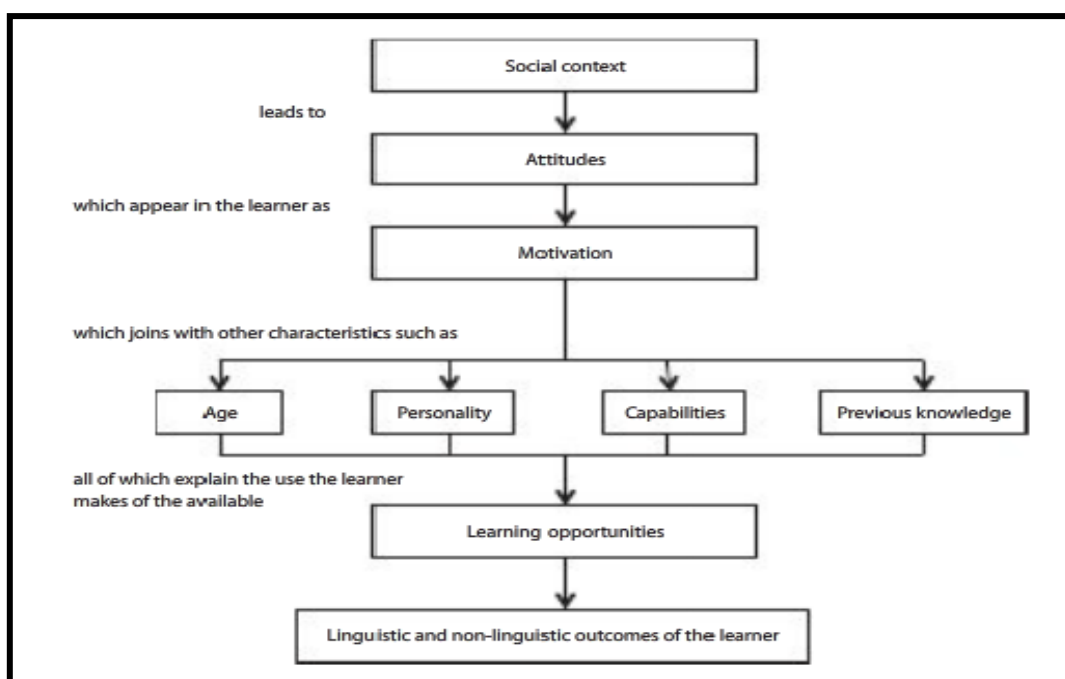


Ilustração 2: Motivação para o plurilinguismo (in http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/languages-in-a-global-world_9789264123557-en)

Tal como podemos observar na Ilustração 2, o contexto social do sujeito aprendente leva a que se desenvolvam nestas atitudes e representações que, por sua vez, se manifestam como a sua motivação para aprender. A motivação, por sua vez, reúne outras características do sujeito, as quais se prendem com a sua idade, personalidade, capacidades e conhecimentos anteriores, capazes de explicar o uso que o sujeito faz das possibilidades de aprendizagem disponibilizadas e traduzindo-se no seu sucesso ou insucesso no processo de aprendizagem de línguas.

A motivação abrange, assim, elementos cognitivos, afetivos e comportamentais do sujeito e quando este está muito motivado para algo, essa motivação é exibida no seu esforço, na sua dedicação e na sua determinação perante determinada tarefa, bem como

na sua autoconfiança e no seu desejo de sucesso (cf. Relatório da OECD 2012: 80, in http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/languages-in-a-global-world_9789264123557-en).

Numa sociedade globalizada, importa, então, abordar a DLC com as crianças, sensibilizando-as para essa mesma diversidade. Assim, realizámos uma pesquisa acerca de projetos desenvolvidos no âmbito da sensibilização das crianças para a DLC, onde nos deparámos com o projeto “*Chainstories*”, realizado numa turma do 1º CEB, onde as crianças contactaram com crianças de outros países, trocando informações relativamente às suas nacionalidades. Valente (2010) refere que, com este projeto, se esperava perceber qual o grau de respeito que as crianças tinham pela diferença, o seu desejo e a sua vontade de cooperação e de interação com o Outro e, de facto, concluiu-se que as crianças, desde cedo, são capazes de demonstrar respeito pela diferença, desenvolvendo, assim, um espírito de abertura e tolerância ao Outro, valorizando a sua cultura (cf. Valente, 2010: 159). Para além de respeitarem a diferença, estas crianças demonstraram, ainda, curiosidade em descobrir o Outro e em interagir com ele. Como indica a autora,

“à medida que os alunos iam tendo um maior contacto com as diferentes línguas românicas envolvidas no projeto, mais visível se tornava a sua vontade de interagir efetivamente com o Outro, sendo cada vez mais comuns episódios em que os alunos simulavam pequenas conversas e interpelações utilizando para tal conhecimentos que detinham de outras línguas românicas.” (Valente, 2010: 161).

Nesta afirmação, é bem visível que as crianças se entusiasmaram no que respeita ao contacto como o Outro, dado que simularam conversas que efetivamente poderiam tecer com ele. Para além disto, as crianças manifestaram também uma grande curiosidade pelas línguas envolvidas no projeto, tais como o português, o espanhol, o francês, o italiano e o romeno, ouvindo enunciados nessas línguas e repetindo *“oralmente muitas vezes essas mesmas realizações, procurando imitar e simular a pronúncia ouvida, brincando com os sons”* (Valente, 2010: 161) e simulando pequenas atuações com os colegas. Está aqui bem presente o gosto que as crianças adquirem não só em aprender línguas novas, manifestando curiosidade e interesse pelas mesmas, como também o respeito pelas diversas línguas existentes e pela DLC.

Hoje sabe-se que é muito importante envolver as crianças na DLC existente, na medida em que vivemos numa Era global, onde estabelecemos, diariamente, contacto com pessoas de diferentes culturas e línguas em diferentes locais. Importa dotar, então, as crianças de capacidades de respeito pelas diferenças e pelo Outro, alertando-as para as discriminações injustas que são, frequentemente, cometidas. Sensibilizando as crianças para a DLC existente, podemos despertar o interesse das mesmas em aprender outras línguas e consequentemente permitir que consigam comunicar com um grupo mais alargado de pessoas. Podemos, assim, contribuir para que as crianças se tornem seres plurilingues e pluriculturais, possuindo a mesma proficiência linguística em mais do que uma língua.

Leiamos, agora, o segundo capítulo deste relatório que se debruça em torno da importância do desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural nos sujeitos, bem como do processo de IC em línguas estrangeiras.

Capítulo II – Competência plurilingue e pluricultural e intercompreensão

Sumário II

Com as constantes interações interlinguísticas e interculturais a ocorrer na sociedade onde vivemos, é importante que os cidadãos desenvolvam uma competência plurilingue e pluricultural, permitindo que se tornem capazes de compreender o Outro e as suas origens.

No processo de interação verbal entre povos de diferentes países é desenvolvida a IC, a qual se traduz na capacidade dos sujeitos acederem ao significado de uma língua desconhecida através de mecanismos próprios de compreensão.

A IC permite, assim, que povos de diferentes origens possam comunicar entre si e entenderam-se mutuamente, pelo que é uma competência essencial a desenvolver nos cidadãos do mundo.

2.1. Competência plurilingue e pluricultural e suas dimensões

Atualmente, a Europa é um espaço que permite a livre circulação de pessoas, fazendo com que as mesmas se sintam parte integrante de um todo. Com a crescente circulação de pessoas e a frequente mobilidade virtual, os sujeitos contactam uns com os outros e, inclusive, com povos oriundos de diversos locais e países, o que implica que os cidadãos tentem compreender-se mutuamente. As sociedades atuais são caracterizadas, desta forma, por uma crescente DLC, pelo que se defende que importa atribuir um maior destaque ao contacto com as línguas e à sua aprendizagem, encarando-os como valiosos meios de tornar ativos os cidadãos do mundo na construção de uma comunidade plurilingue e pluricultural, onde seja possível coexistirem, num mesmo espaço geográfico, diferentes línguas e culturas. De facto, para a construção de uma comunidade plurilingue e pluricultural, as línguas não podem ser “separadas” da cultura, uma vez que ambas estão interligadas (cf. Moreira, Pereira e Sá, 2006-2007: 7).

É muito importante, assim, desenvolver nos cidadãos a competência plurilingue e pluricultural, na medida em que possibilitam que o sujeito tenha consciência do seu repertório linguístico, motivando-o para o contacto com o Outro, a sua língua e a sua cultura e mobilize as suas vontades e motivações na interação em diversos contextos linguísticos. De facto, têm sido desenvolvidos diferentes projetos pelo Conselho da Europa e pela UE, tendo em vista a promoção do plurilinguismo nos sujeitos, uma vez que o contacto com línguas e a aprendizagem dessas línguas procuram criar nos

cidadãos atitudes positivas relativamente à DLC, bem como o respeito pelo Outro (Moreira, Pereira e Sá, 2006-2007: 7-9).

A escola assume, aqui, um papel muito importante, porque, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, as escolas têm o dever de facultar a abertura dos cidadãos a outras línguas e culturas, tendo como objetivos a igualdade entre os homens, a solidariedade e a cidadania (cf. Moreira, Pereira e Sá, 2006-2007: 7). É defendido, portanto, que importa promover nas crianças, desde o 1º CEB,

“atitudes e competências favoráveis à preparação dos futuros cidadãos para a mobilidade, reforçando a sua posição como cidadãos europeus. Para isso, as instituições de ensino devem diversificar a sua oferta de línguas, tendo o devido cuidado na sua organização, para que as crianças possam desenvolver de facto uma competência plurilingue/pluricultural” (Araújo et al, 2002: 19).

Entende-se por competência plurilingue a capacidade do indivíduo em utilizar línguas para comunicar na interação intercultural, possuindo proficiência linguística em várias línguas (cf. Valente, 2010: 87). Isto é, a competência plurilingue baseia-se na capacidade do sujeito em comunicar em duas ou mais línguas que não a sua LM. É uma competência de saberes complexos que requer que o indivíduo reflita sobre a palavra escrita ou falada numa língua que não a sua, de forma a compreendê-la e caracteriza-se por ser evolutiva, flexível, complexa, plural, heterogénea e pragmática e nela está presente o conceito de IC que, de acordo com Veiga (2003), baseia-se na capacidade do sujeito em perceber uma língua nunca estudada através do conhecimento da sua própria LM ou de línguas estrangeiras com as quais contactou. Assim, no processo de aprendizagem de uma nova língua, esta autora defende que o sujeito transfere conhecimentos da sua LM para a nova língua, de forma a facilitar o processo de compreensão (cf. Veiga, 2003: 40-41).

A competência plurilingue relaciona-se com a IC, pois ambas implicam que o sujeito recorra aos seus conhecimentos prévios, tais como as experiências linguísticas que possui, para poder estabelecer pontes entre línguas e culturas e melhor compreender a(s) nova(s) língua(s) com a(s) qual(ais) vai contactar. No processo de IC, o sujeito recorre a conhecimentos linguísticos, mas também culturais, de forma a melhor compreender a língua em questão. A competência plurilingue relaciona-se, ainda, com a

competência intercultural, uma vez que as línguas andam sempre de “mãos dadas” e nunca podem ser separadas. A língua e a cultura são, assim, inseparáveis, pois a primeira faz parte da segunda, sendo que a sua separação faz com que uma delas perca o seu significado (cf. Almeida, 2003: 34).

Entende-se por competência pluricultural, a competência que permite aos indivíduos atuarem de forma adequada e flexível no confronto com ações, atitudes e expectativas de pessoas de outras culturas, com base no conhecimento dessas mesmas culturas. Esta competência implica, assim, capacidades, conhecimentos e atitudes, para que o indivíduo possa interagir com o Outro, aceitando-o como ele é.

Como foi referido anteriormente, a competência plurilingue e a competência pluricultural relacionam-se mutuamente e não podem ser analisadas separadamente, uma vez que, como foi mencionado em cima, as línguas e as culturas andam sempre de “mãos dadas”. Desta forma, a competência plurilingue e pluricultural é complexa e resulta da competência de comunicação em várias línguas bem como da experiência do sujeito em distintas e diversificadas culturas. É, pois, uma competência muito importante para o desenvolvimento individual e para as relações interpessoais, na medida em que permite que os sujeitos contactem com outras pessoas diferentes, tomando consciência crítica dos outros e de si mesmo. Assim, a competência plurilingue e pluricultural torna os cidadãos capazes de mobilizar saberes e conhecimentos, levando-os a lidar espontaneamente e a respeitar a diversidade, tanto a nível linguístico como cultural.

O desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural permite que o sujeito aprendente tenha uma maior e melhor consciência da sua perspetiva do mundo, despertando-lhe a curiosidade face ao Outro e tornando-o sensível à DLC que caracteriza a sociedade atual. Contactando com a DLC, os indivíduos desenvolvem sentimentos e atitudes positivas de respeito e aceitação do que é diferente, tentando compreender o Outro através de técnicas de decifração que já conhece e de descodificação da nova língua (cf. Moreira, Pereira e Sá, 2006-2007: 8-12). Mais uma vez está aqui presente o conceito de IC que é encarado como uma competência individual, que se traduz na capacidade do indivíduo perceber uma língua que não a sua, partindo do estudo e do conhecimento das outras línguas que conhece. Aqui, a IC é considerada como uma capacidade interna do sujeito, situando-se, assim, ao nível do grau de compreensão de casa pessoa (cf. Santos, 2007: 531).

Segundo Andrade e Araújo e Sá (2003), o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural realiza-se em torno de quatro dimensões distintas, como se pode verificar na ilustração seguinte:

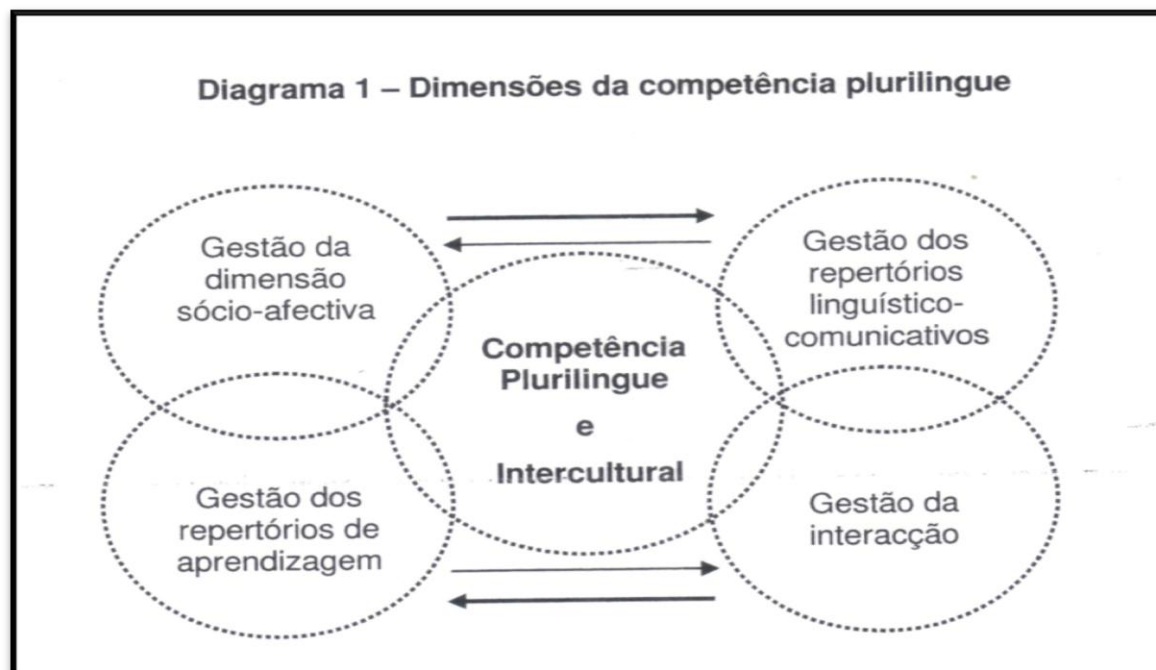


Ilustração 3: Dimensões de competência plurilingue (in Andrade, Araújo e Sá, 2003)

Tal como se pode constatar na Ilustração 3, são quatro as dimensões que constituem a competência plurilingue e pluricultural, as quais:

- 1. Gestão da dimensão sócio-afetiva**, que se relaciona com as atitudes do indivíduo face a outras línguas, povos e culturas, bem como com o processo de comunicação, passando pela sua motivação e disponibilidade para aprender novas línguas;
- 2. Gestão dos repertórios linguístico-comunicativos**, que se prende com a capacidade do indivíduo ter consciência dos seus conhecimentos linguísticos e compreender que diferentes línguas e culturas ganham funções e estatutos diferentes, desempenhando papéis importantes da vida dos cidadãos;

- 3. Gestão dos repertórios de aprendizagem**, que diz respeito à capacidade do indivíduo utilizar diferentes processos e estratégias de aprendizagem da linguagem verbal;
- 4. Gestão da interação**, que engloba as dimensões anteriores e está relacionada com processos de interpretação e tradução que surgem nas situações de contacto com diferentes línguas (cf. Sá: 2007: 89).

Estas quatro dimensões são distintas mas relacionam-se mutuamente, evoluindo de acordo com o contexto onde se encontram e são influenciadas pelo percurso de vida de cada sujeito, isto é, o seu desenvolvimento vai depender muito das vivências de cada pessoa bem como das suas experiências de vida.

2.2. Intercompreensão e plurilinguismo

Inicialmente, a IC era entendida como uma capacidade do indivíduo em comunicar com falantes de uma outra língua que não a sua, possibilitando a compreensão da mesma. No entanto e, numa lógica plurilingue, este conceito surgiu, normalmente, associado à comunicação entre falantes de diferentes línguas com a mesma origem ou pertencentes a uma mesma família linguística e foi encarado como uma capacidade do indivíduo gerir os seus repertórios linguísticos e comunicativos. Desta forma, podemos concluir que a IC permite ao sujeito recorrer a diferentes conhecimentos e estratégias, possibilitando-lhe participar em situações de comunicação numa outra língua, levando-a, por isso, a ser encarada como uma estratégia de ensino/aprendizagem que permite ao indivíduo mobilizar as suas competências (conhecimentos linguísticos e culturais, capacidades e atitudes) anteriormente desenvolvidas no contacto com novas línguas e culturas (cf. Araújo et al, 2002: 21). Assim, a IC é definida como a capacidade de o sujeito perceber e ser percebido numa língua desconhecida, recorrendo a diferentes estratégias de compreensão.

Ao processo de IC estão associadas três finalidades didáticas, de acordo com Andrade e Araújo e Sá (2003), nomeadamente:

- 1. Curiosidade e respeito pelo Outro e pela diversidade linguístico-cultural**, que está relacionada com a DLC existente e onde se defende que é

importante ser-se recetivo a outras línguas e a outras culturas. Neste ponto, entende-se que a IC é fundamental na sensibilização à mudança, permitindo ao indivíduo uma atitude de abertura às diferentes línguas e culturas, encarando-as como algo positivo e não como um obstáculo;

2. **Capacidade de tornar transparentes e de dar sentido a novos dados verbais**, onde se alega que é importante o indivíduo fazer uso de conhecimentos anteriores que já possui para poder evoluir na aprendizagem de uma língua. Aqui, a IC é encarada como uma competência que permite ao sujeito transferir conhecimentos de uma língua para a outra, favorecendo a aprendizagem de uma nova língua;
3. **Elasticidade ou flexibilidade linguístico-comunicativa e cognitiva**, que se refere ao próprio processo de comunicação e de contacto com outras línguas, onde o aprendente tem de adaptar-se linguística e culturalmente, modificando o seu comportamento para poder dar resposta às condições do meio onde se encontra. Aqui está presente a noção de que a IC desenvolve a competência plurilingue no indivíduo, permitindo-lhe ser mais consciente metalinguisticamente e ter mais flexibilidade cognitiva e comunicativa (cf. Andrade e Araújo e Sá, 2003, *in* Araújo et al, 2002: 22).

O tratamento da IC permite ao sujeito desenvolver uma visão positiva acerca da DLC existente e facilita a aquisição de uma competência comunicativa plurilingue. De facto, é esta última competência que permite ao sujeito ser capaz de interagir com outros povos de línguas diferentes e que, em conjunto com a IC, conheça várias línguas e culturas, combatendo, assim, o monolinguismo e o etnocentrismo cultural (Araújo et al, 2002: 24).

É desta forma que podemos afirmar que a IC facilita a construção de uma competência plurilingue, pois “*multiplica as fontes e os recursos a dados linguísticos e culturais*” (Araújo et al, 2002: 24), uma vez que, compreendendo bem uma língua, o sujeito sente-se mais confiante em comunicar nessa mesma língua. A IC e a competência plurilingue atuam, assim, em conjunto, uma vez que permitem ao sujeito mobilizar uma vasta gama de estratégias, permitindo-lhe negociar sentidos linguísticos e

culturais que se originam na reflexão do indivíduo sobre uma palavra escrita ou falada em outra língua que não a sua.

A escola é considerada o local privilegiado para proporcionar aos sujeitos um contacto com diferentes línguas, fomentando a sua aprendizagem, pois, quando os indivíduos contactam com outras línguas que não a sua e as aprendem, vão adquirindo conhecimentos linguísticos e metalinguísticos que interagem entre si, possibilitando, a IC. Também o contacto com diferentes línguas e a sua aprendizagem proporcionam, nos indivíduos, o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao diferente, onde a IC é encarada como um meio de não só compreender outras línguas, mas também de compreender o Outro, aceitando-o como ele é (Araújo et al, 2002: 25).

O conceito de IC pode assumir uma grande importância em diferentes níveis de escolaridade, uma vez que permite a compreensão em línguas da mesma família ou de famílias diferentes, bem como a comunicação em contextos multilíngues. Este conceito deve, portanto, ser abordado nas escolas, pensando-se em atividades que se centrem na formação do sujeito, de forma a permitir a transferência de conhecimentos. O conceito de IC deve ser propagado e integrado nos currículos escolares, enriquecendo-os e diversificando-os e deve ser valorizado no âmbito do desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural. O currículo assume, assim, um papel importante para este conceito, na medida em que permite o desenvolvimento das capacidades linguístico-comunicativas do sujeito, tendo como principal finalidade levá-lo a melhor compreender o mundo que habita, o qual é fortemente caracterizado pela crescente mobilização geográfica e por situações de contacto interlinguístico e intercultural.

Embora existam diferentes formas de inserção da IC nos currículos, nomeadamente através de diversas atividades, todas elas procuram desenvolver o plurilinguismo dos sujeitos e motivá-los para a aprendizagem de línguas, promovendo a construção de saberes para melhor compreender o mundo. De acordo com Andrade, Melo-Pfeifer e Santos (2009), as línguas são tidas como objetos que evoluem no tempo e trabalhar a IC significa agir em torno da inserção do linguístico e do político, na defesa do património de todos os povos (Andrade, Melo-Pfeifer e Santos, 2009: 289-290, 298).

Importa, então, que os professores sejam formados para trabalharem a IC com os seus aprendentes, tornando-se conscientes e críticos no que se prende com o desenvolvimento de práticas de IC e de SDLC. Trata-se de desenvolver a consciência das crianças para a DLC existente, explorando-a nas diversas situações didáticas que se

podem criar nos espaços educativos, estimulando os alunos para o contacto com outras línguas e culturas e incentivando-os a aprenderem outras línguas (cf. Moreira, Pereira e Sá, 2006-2007: 15).

Como a nossa sociedade é caracterizada por uma crescente DLC e uma vez que se defende que a escola é o local privilegiado para sensibilizar as crianças para essa mesma diversidade, surgiu a oportunidade de implementarmos um projeto no âmbito na IC, com uma turma do 3º ano de escolaridade, onde procurámos criar e desenvolver atividades envolvendo algumas das línguas românicas, com o objetivo de observar a motivação das crianças para a aprendizagem de línguas.

Passemos, assim, à leitura do terceiro capítulo, o qual se foca na caracterização do contexto de intervenção bem como na apresentação do nosso projeto desenvolvido com as crianças.

**Capítulo III – Orientações
metodológicas e contextualização da
investigação**

Sumário III

Como a Europa é fortemente caracterizada por uma crescente DLC, onde povos oriundos de diversos países coexistem num mesmo espaço geográfico, sentimos a necessidade de sensibilizar as crianças para essa mesma diversidade, apelando ao seu respeito. Como tal, uma vez que a escola é considerada a instituição privilegiada para a formação dos cidadãos do mundo, planeámos um projeto em línguas românicas, de forma a verificar a motivação das crianças no contacto com a diversidade e na aprendizagem de línguas.

Tal como foi referido anteriormente, o presente capítulo tem como principal finalidade apresentar o projeto de intervenção desenvolvido em contexto escolar numa turma do 3º ano do 1º CEB. Assim, inicialmente, apresentamos uma pequena abordagem teórica do processo de investigação-ação, seguindo-se uma breve caracterização do contexto de implementação do projeto e, finalmente, a inserção curricular do projeto implementado, com vista a contextualizar o mesmo, efetuando-se, ainda, a sua descrição global.

Como o projeto foi desenvolvido em simultâneo com o estágio de Prática Pedagógica Supervisionada A2 e, em grupo, mas com sessões individualmente dinamizadas, nas páginas seguintes descrevemos as sessões individuais, com referência aos recursos utilizados e apresentados em anexo. Também a análise dos dados recolhidos foi realizada individualmente, de acordo com as questões de investigação dos dois elementos da díade (cf. Neto, 2012: Relatório de Estágio). Assim, a parte final do presente capítulo dedica-se à apresentação dos instrumentos de recolha de dados a analisar, posteriormente, no quarto capítulo.

3.1. Investigação-ação: uma breve reflexão

De modo a contextualizar o nosso trabalho numa metodologia de investigação apresentamos, aqui, uma breve reflexão em torno do conceito de investigação-ação, tendo em conta as suas principais características. A realização deste projeto levou-nos a fazer opções, as quais foram determinadas tanto pelas nossas crenças e visões do mundo como pela natureza do nosso objeto de estudo. Neste trabalho pretendemos focar a nossa atenção em torno da motivação para o plurilinguismo, visando conseguir, através

das atividades criadas para as sessões, compreender se era possível motivar as crianças para a aprendizagem de novas línguas.

Com o processo de investigação tornamo-nos investigadores, sendo o nosso principal objetivo compreender o comportamento e experiência humanos e o processo mediante o qual as pessoas constroem os significados e os interpretam. A investigação-ação assume-se, assim, como uma forma de investigação, onde o investigador se aplica ativamente no processo, observando de perto a realidade que lhe interessa, pretendendo modificá-la e sobre ela intervir (cf. Bogdan e Blikem: 1994: 234).

O conceito de investigação-ação foi utilizado, pela primeira vez, em 1994, por Lewin, onde o mesmo o definia como sendo um tipo democrático e participativo de investigação, caracterizado por ciclos de planificação, ação, observação e reflexão e pelo envolvimento dos participantes em todas as fases do processo de investigação. Atualmente, entende-se como investigação-ação a investigação realizada pelo professor em contexto de sala de aula que tem como principal ponto de partida a necessidade de melhorar as suas práticas educativas. Assim, o professor deve procurar ter uma atitude científica que o leve a interrogar a realidade que o cerca, questionando-a. É, então, dever do professor assumir uma atitude crítica e reflexiva sobre os seus atos, quer durante, quer após as suas intervenções, no sentido de poder reformular e, assim, melhorar as suas práticas, desenvolvendo o seu conhecimento educativo (cf. Esteves, 2002: 125).

A investigação-ação assume-se como um método de investigação que leva o sujeito a ter uma maior autonomia, uma vez que o mesmo tem a capacidade de refletir sobre as suas ações, melhorando-as no futuro. Na metodologia de investigação-ação está implícita a ideia de que os professores iniciam um ciclo de fazer perguntas, de recolha de dados, de reflexão e de decisão sobre um curso de ação (cf. Marques, 2010: 100). Desta forma, é possível que o professor reflita sobre o seu trabalho, permitindo-lhe focar a sua atenção nos problemas detetados na sua prática, podendo, assim, determinar a sua origem e encontrar as estratégias mais adequadas que permitam superá-los, melhorando, como consequência, o processo de ensino/aprendizagem.

Abordando as características do fenómeno investigação-ação, este é definido como sendo participativo, colaborativo, prático, emancipatório, interpretativo, crítico e criador de comunidades autocríticas, baseando-se num processo sistemático de aprendizagem, uma vez que implica mudanças nas pessoas, afetando-as. O que distingue este tipo de investigação de todas as outras é o facto de ela apresentar um

caráter cíclico, recursivo, participativo, qualitativo e reflexivo, onde o sujeito se investiga a si próprio e às suas próprias ações (cf. Moreira, Pereira e Sá, 2006-2007: 33).

Ainda no que se prende com as características da investigação-ação, este processo é composto por quatro etapas fundamentais, que consistem em ciclos de atuação, nomeadamente:

- I. Planear**, onde se procura desenvolver um plano de ação no sentido de melhorar o que já está a acontecer;
- II. Agir**, onde se pretende implementar o plano de ação pensado;
- III. Observar**, onde se espera verificar os efeitos da implementação em contexto de intervenção;
- IV. Refletir**, onde se aspira analisar os efeitos observados relativamente à ação desenvolvida (cf. Nunan, 1996: 12).

Toda a investigação-ação se realiza por etapas, sendo as atrás mencionadas consideradas as mais importantes para que o trabalho se desenvolva com qualidade. Também no projeto que desenvolvemos regemo-nos por estas etapas, uma vez que tivemos de, num primeiro momento, planear as nossas sessões, de seguida, implementar as nossas propostas de atividades e observar os seus efeitos nas crianças e, num momento final, refletir sobre as nossas ações, com vista a perceber o que correu bem e o que correu menos bem em todo o processo.

O propósito da investigação-ação é resolver problemas de prática, ou seja, contribuir para a solução de problemas concretos e promover mudanças sociais pela intervenção. É precisamente nesta linha de pensamento que se insere o nosso projeto, uma vez que pretendemos, através da intervenção, mostrar como é possível sensibilizar os alunos do 1º CEB para a DLC e, posteriormente, para o plurilinguismo.

Definida então a metodologia de investigação que privilegiámos, passemos à apresentação do contexto de intervenção do nosso projeto.

3.2. Contexto de intervenção do projeto

3.2.1. Caracterização do contexto de intervenção

De forma a apresentar o local onde o projeto foi desenvolvido e melhor compreender a turma onde estivemos inseridas, importa analisar tudo aquilo que a envolve, tal como as características e os recursos da comunidade educativa, as características e os recursos da instituição e, ainda, os recursos das famílias das crianças.

A cidade de Aveiro é caracterizada por um forte tecido empresarial e industrial, apoiando-se numa vasta rede de transportes, da qual se destaca o Porto de Aveiro. A ria de Aveiro é o grande símbolo da cidade e é composta por quatro grandes canais. A nível cultural, esta cidade é fortemente caracterizada pelas suas tradições, tais como as festas populares, as romarias e as danças, bem como um número significativo de grupos etnográficos que promovem a continuidade desta herança cultural. Para além disso, Aveiro é uma cidade muito visitada por povos de outras regiões e países, sendo que a Ria de Aveiro e os seus moliceiros são recursos fortemente explorados pela população local e por turistas. Nesta cidade podemos encontrar a Biblioteca Municipal, o Teatro Aveirense, a Estação de Comboios, a GNR, o Hospital D. Pedro, os Bombeiros, diversos locais de lazer, animação/divertimento e comércio, serviços e transportes públicos, serviços de saúde, espaços ao ar livre (Parque Infante Dom Pedro, Parque Alboi, Baixa de Santo António, Museu da Troncalhada), a Fábrica Centro de Ciência Viva, o Estaleiro Teatral, o Museu de Santa Joana, o Conservatório Calouste Gulbenkian e a Universidade de Aveiro (cf. Projeto Curricular de Turma, 2011/2012).

Para além de todas as construções que podemos visitar na cidade de Aveiro, também é possível encontrar alguns estabelecimentos de ensino, num dos quais desenvolvemos o nosso projeto. O nosso projeto foi desenvolvido, então, na Escola do Ensino Básico das Barrocas, que se encontra situada freguesia da Vera Cruz, em Aveiro. Esta escola encontra-se integrada no Agrupamento de Escolas de Aveiro e entrou em funcionamento no ano letivo de 2000/2001. Como este projeto foi realizado no desenvolvimento da atividade de Prática Pedagógica Supervisionada A2, a turma que nos acolheu foi uma turma do 3º ano do 1º CEB, composta por um total de 20 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos e tendo como professora titular uma professora experiente com mais de 10 anos de serviço. Do total de crianças, 8 eram do

sexo feminino e 12 do sexo masculino, sendo que todos os alunos se encontravam matriculados pela primeira vez no 3º ano de escolaridade.

Na maioria dos casos, os alunos provinham de um bom ambiente familiar, tanto a nível emocional, cultural como económico, o que permitiu que adquirissem facilmente conhecimentos e desenvolvessem a sua aprendizagem. Relativamente às habilitações literárias dos pais, foi possível verificar que existia uma variação desde o 4º ano de escolaridade até ao grau de mestre, destacando-se apenas um caso de pais analfabetos. Relativamente às profissões exercidas pelos pais, observou-se que existia uma grande variedade, desde desempregados, domésticas, eletricitas, carpinteiros, esteticistas, funcionários públicos, técnicos de gás, professores, arquitetos, empresários, gerentes e militares da GNR. Na caracterização da turma importa realçar, também, que existiam três casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), bem como dois casos de alunos que não tinham como LM o português, um proveniente da Moldávia e outro do Cazaquistão e, ainda, uma aluna proveniente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (cf. Projeto Educativo, 2009/2013).

No seguinte Quadro 2 pode ver-se a caracterização da turma do 3º ano de escolaridade, confirmando alguns dos dados mencionados acima. De forma a preservar a identidade dos alunos, são apresentadas, no quadro, as iniciais dos nomes de cada um:

Alunos	Idade	N.E.E.	L.M.E.
B.G.	8		
B.C.	7		
C.L.	8		
D.R.	8		
D.C.	8		
D.T.	8		
F.C.	7		
G.C.	8	X	
J.I.	8		
J.N.	8		
L.B.	8		
L.T.	9	X	
L.O.	8		X
M.A.	8		
M.M.	8		
P.S.	8		

Alunos	Idade	N.E.E.	L.M.E.
P.M.	8	Multideficiência	
R.M.	8		
S.C	8		X
S.S.	8		

Quadro 2: Caracterização da turma do 3º ano de escolaridade

(cf. Projeto Curricular de Turma, 2011/2012)

3.2.2. Inserção curricular da temática

Como forma de justificação da temática escolhida para o nosso projeto, “*IC em línguas românicas*”, procedemos à análise de três documentos essenciais, nomeadamente o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNEB), as *Metas de Aprendizagem* (MA) e os *Programas de Português do Ensino Básico* (PPEB).

Relativamente ao CNEB (2001), este documento enumera as dez principais competências que os alunos devem desenvolver ao longo do ensino básico, as quais se definiram tendo por base um conjunto de valores, tais como a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções e a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (cf. CNEB, 2001: 15). Pela leitura destes princípios podemos verificar que todos apelam ao respeito pela diversidade de identidades e culturas e à valorização das diferenças existentes e, sobretudo, do Outro.

Na análise deste documento, verificámos que as áreas da Língua Portuguesa e das Línguas Estrangeiras estavam intimamente relacionadas com a temática do nosso projeto, pelo que lhes coube aqui um lugar particular.

Em relação à área da Língua Portuguesa, destacámos três competências que considerámos serem importantes para o nosso projeto, tais como descobrir a multiplicidade de dimensões de experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade; reconhecer a pertença à

comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional e transferir o conhecimento da LM para a aprendizagem das línguas estrangeiras. No âmbito da disciplina de Língua Portuguesa é importante que os alunos desenvolvam, também, competências específicas no domínio do conhecimento explícito da língua, encarado como o conhecimento refletido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua, implicando o desenvolvimento de processos metacognitivos. No 1º CEB, importa que as crianças desenvolvam a sua consciência linguística, de forma a usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita (cf. CNEB, 2001: 31, 35). Como o nosso projeto se centrou sobre a temática da IC em línguas estrangeiras e dentro da LM, considerámos importante que os alunos percebessem a sua LM de forma poderem compreender e aprender outras línguas, transferindo conhecimento da primeira para as línguas novas com as quais iam estabelecer contacto.

Em relação à área das Línguas Estrangeiras, destacámos um pequeno excerto que justifica o nosso projeto: *“Tornar-se competente em línguas significa (...) desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de receptividade/interação em relação a outras formas de ser, de estar e de viver”* (CNEB, 2001: 40). Escolhemos este pequeno excerto uma vez que o nosso projeto pretendia sensibilizar as crianças para a DLC, apelando, assim, ao respeito do Outro. No que se refere às competências a desenvolver nos alunos, salientámos apenas uma competência geral, *“usar corretamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar pensamento próprio”* [e que se traduz no âmbito das Línguas Estrangeiras em] *“mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural”* (CNEB, 2001: 43). Neste domínio, é esperado que a escola crie espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas, bem como ao estabelecimento de relações entre estas e a LM e ao convívio com outros modos de ser, estar e de viver (cf. CNEB, 2001: 43).

Relativamente aos PPEB (2009), este documento visa deixar ao professor uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de português (cf. PPEB, 2009: 8). Da análise deste documento, destacámos a área do conhecimento explícito da língua, pois foi a que mais se relacionou com o tema em estudo neste

relatório, uma vez que é importante as crianças conhecerem a sua LM, transpondo esse conhecimento para a aprendizagem de novas línguas.

Relativamente às MA (2010), este documento define o que os alunos devem aprender e saber no final de cada ciclo de ensino. Desta forma, analisando o documento na secção do 1º CEB, destacámos as seguintes metas, relacionadas com a temática do projeto aqui em causa:

	Meta(s) de Aprendizagem
Domínio: Compreender e Interpretar Texto Subdomínio: <i>Identificação do Sentido de Palavras e de Frases em Contexto</i>	M.F. 45) O aluno descobre o significado de palavras desconhecidas em contexto.
Domínio: Compreender e Interpretar Texto Subdomínio: <i>Formação do Gosto Literário</i>	M.F. 59) O aluno apresenta, oralmente ou por escrito, as suas impressões sobre o que leu ou ouviu.
Domínio: Conhecer as Propriedades das Palavras e Alargar o Capital Lexical Subdomínio: <i>Aprendizagem de Palavras Novas</i>	M.F. 108) O aluno associa semântica e fonologicamente, as palavras aprendidas a outras que já conhecia.

Quadro 3: Inserção curricular da temática - Metas de aprendizagem

Após a leitura atenta destes documentos verificámos que cabe ao professor, em diferentes anos de escolaridade, desenvolver nos alunos os saberes necessários à consecução destas metas de aprendizagem, não perdendo de vista os grandes princípios educativos que orientam a gestão do currículo escolar.

Nesta linha, o tratamento da IC surge como uma temática rica e capaz de mobilizar atitudes, capacidades e competências linguístico-comunicativas bem como de motivar os sujeitos para a aprendizagem de línguas e, consequentemente, para o plurilinguismo.

3.3. Projeto de intervenção educativa - apresentação global do projeto

No seguinte Quadro 4 é apresentada a caracterização global do projeto, onde são expostos o título do mesmo e o público a que se destinou, as línguas envolvidas nas sessões e os seus principais objetivos, a duração global do projeto e a questão de investigação que o regeu e, ainda, os materiais utilizados ao longo da dinamização das sessões.

<i>Apresentação global do projeto</i>	
Título do suporte:	Uma viagem pelas línguas
Público a que se destinou:	3º ano de escolaridade
Línguas envolvidas:	Catalão, espanhol, francês, italiano, português, romeno
Duração prevista das sessões:	7 horas (seis sessões)
Objetivos principais:	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar línguas, estabelecer diferenças e semelhanças; • Conseguir aceder aos sentidos de textos, frases e palavras em línguas românicas; • Esforçar-se por compreender textos em línguas da mesma família do português; • Ganhar gosto pela aprendizagem de línguas; • Tomar consciência dos contactos estabelecidos com diferentes línguas; • Transferir conhecimentos linguísticos, conhecimentos do mundo e estratégias de compreensão leitora; • Valorizar a DLC.
Questão de investigação:	<ul style="list-style-type: none"> • De que forma as atividades de IC promovem o desenvolvimento do gosto das crianças pela aprendizagem de línguas e, consequentemente, pelo plurilinguismo?
Materiais:	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário inicial (de questionário); • Exemplo de uma biografia linguística; • Folha para a construção da biografia linguística dos alunos; • Quadro interativo; • Esquema para a construção da biografia linguística da turma;

- História da língua portuguesa;
- Cartões com as palavras “praia”, “mar”, “peixe” e “gato” em latim, francês, italiano, espanhol e português;
- História “O Gato das botas” em francês, italiano, espanhol, romeno e catalão (www.unilat.org - http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/Modules/Module2/index.htm);
- Ficha de compreensão global da história “O Gato das botas”;
- Ficha para a construção do resumo da história “O Gato das botas”;
- Ficha de exercícios de preenchimento de quadros com palavras e/ou expressões, bem como de tradução de excertos da história “O Gato das botas” em francês, italiano, espanhol, romeno e catalão;
- Quadro com as línguas românicas (em cartão);
- Cartões com palavras e/ou expressões relativas à história “O Gato das botas” (para colar no quadro das línguas românicas);
- Mapa da Europa (em papel cenário);
- Cartões com as palavras “francês”, “italiano”, “espanhol”, “romeno”, “catalão” e “português” (para colar no mapa da Europa);
- Cartões com as línguas oficiais da UE;
- Cartões A4 (em forma de postal);
- Questionário final (de avaliação das atividades e de autoavaliação).

Quadro 4: Caracterização global do projeto

3.3.1. Planificação global das atividades

Nesta seção do capítulo pretendemos apresentar a planificação global das sessões, dinamizadas pelo grupo. Embora o projeto incluísse seis sessões, apenas três foram realizadas pela nossa díade, aspeto abordado mais à frente, onde descrevemos essas mesmas sessões.

No seguinte Quadro 5 expomos, assim, a planificação global das sessões desenvolvidas pelo grupo. Vejamos, portanto, a descrição das sessões I, II, III, IV, V e VI:

Sessões (duração)	Atividades	Línguas	Recursos	Interdisciplinari dade
<p>Sessão I Duração: 1h 30m</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resposta a um questionário diagnóstico. • Elaboração de uma biografia linguística dos alunos, individualmente. • Leitura do texto “História da língua portuguesa”. • Exploração do latim, como língua mãe, com as palavras “praia”, “mar”, “peixe” e “gato”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Português • Português • Latim • Francês • Italiano • Espanhol • Português 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário diagnóstico. • Exemplo de uma biografia linguística, em forma de texto narrativo. • Texto “História da língua portuguesa”. • Quadro interativo. • PowerPoint com questões sobre o texto “História da língua portuguesa”. • Cartões com as palavras “praia”, “mar”, “peixe” e “gato”, escritas em latim, francês, italiano, espanhol e português. • Patafix (para colar os cartões no quadro). 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua portuguesa • Estudo do Meio

<p>Sessão II Duração: 1h 30m</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Audição da história “O Gato das botas” em francês, italiano e espanhol. • Compreensão do sentido global da história nas três línguas mencionadas. • Preenchimento de três quadros com palavras e/ou expressões reconhecidas na audição da história, em cada uma das línguas. • Elaboração do resumo ou do reconto da história “O Gato das botas”, em português. 	<ul style="list-style-type: none"> • Francês • Italiano • Espanhol • Português • Português 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo. • História “O Gato das botas” em francês, italiano e espanhol (www.unilat.org - http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/Modules/Module2/index.htm). • Folhas de exercícios, com quadros para preencher com palavras e/ou expressões reconhecidas e questões alusivas à compreensão global da história. • Folha com linhas para os alunos escreverem o resumo ou o reconto da história “O Gato das botas”, em português. 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua portuguesa
--	--	---	---	---

<p>Sessão III Duração: 1h 30m</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tradução para português de pequenos excertos da história “O Gato das botas” em francês, italiano e espanhol. • Preenchimento de um quadro com palavras e/ou expressões da história “O Gato das botas”, em francês, italiano e espanhol. • Diálogo sobre a existência de outras línguas românicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Francês • Italiano • Espanhol • Português • Francês • Italiano • Espanhol • Português 	<ul style="list-style-type: none"> • Folhas com cinco excertos da história em francês, italiano e espanhol. • Os mesmos cinco excertos em A3 para serem comparados no quadro. • Patafix (para colar os excertos no quadro). • Palavras (números, animais, personagens) e expressões relativas à história “O Gato das botas” em romeno, catalão e português. • Quadro das línguas românicas (em cartão). 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua portuguesa • Matemática • Estudo do meio
---	---	--	--	---

<p>Sessão IV Duração: 1h 30m</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os alunos acerca das sessões anteriores, servindo de ponte para as restantes sessões. • Apresentação de cartões com as palavras “catalão”, “romeno” e “português”. • Apresentação do mapa da Europa, construído em papel cenário. • Colagem de cartões com as palavras “francês”, “italiano”, “espanhol”, “romeno”, “catalão” e “português” nos países onde são consideradas línguas oficiais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Português • Português • Catalão • Romeno • Português • Francês • Italiano • Espanhol • Romeno • Catalão 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo. • Cartões com as palavras “catalão”, “romeno” e “português”. • Mapa da Europa (em papel cenário). • Papéis com as palavras “francês”, “italiano”, “espanhol”, “romeno”, “catalão” e “português”. • Quadro interativo. • Patafix (para colar os cartões no mapa). 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua portuguesa • Estudo do Meio
<p>Sessão V Duração: 1h 30m</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Audição da história “O Gato das botas” em romeno e em catalão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Catalão • Português • Romeno 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo. • História “O Gato das botas” em romeno e em catalão (www.unilat.org - http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua portuguesa

<p>Sessão V Duração: 1h 30m</p>	<p>romeno e catalão e, posteriormente, em português.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Cartões com palavras e/ou expressões em romeno, catalão e português. 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua portuguesa • Matemática
<p>Sessão VI Duração: 1h 30m</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os alunos acerca das línguas da Europa, nas quais se encontram as línguas românicas. • Apresentação de cartões com as línguas oficiais da UE. • Escolha individual de um cartão e escrita de um postal, com a utilização de palavras nessa mesma língua. • Resposta a um questionário final de avaliação das atividades e de autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Línguas românicas • Línguas da Europa 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo. • Vinte e três cartões com as línguas oficiais da UE; • Vinte folhas A4 (em cartão), em forma de postal. • Questionário de avaliação das atividades e de autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa • Estudo do Meio

Quadro 5: Planificação global das atividades

3.3.2. Planificação das sessões individuais

Nesta secção do capítulo pretendemos apresentar as sessões individuais dinamizadas na turma em que trabalhámos. Como foi referido atrás, o projeto foi desenvolvido em díade, sendo que cada elemento do grupo ficou responsável pela realização de três sessões individuais. Assim, nos seguintes Quadros 6, 7 e 8 apresentamos a descrição pormenorizada das sessões individuais IV, V e VI, dinamizadas no nosso projeto, indicando os objetivos principais a atingir com as mesmas:

Sessão IV

“A Casa das línguas românicas”

Objetivos principais

- Ganhar gosto pela aprendizagem de línguas;
- Tomar consciência dos contactos estabelecidos com diferentes línguas;
- Valorizar a DLC.

Descrição pormenorizada

A aula iniciou-se com um pequeno diálogo acerca do que foi realizado nas sessões anteriores, relativas ao projeto de Seminário, com vista a perceber se os alunos se recordavam das atividades. Este diálogo serviu de ponto de partida para as restantes sessões, tendo a professora questionado os alunos acerca das línguas românicas e do seu peso no mundo, isto é, é perguntado aos alunos se existiam ou não mais línguas românicas para além das abordadas nas sessões anteriores.

As respostas dos alunos foram escritas no quadro interativo e, após esta anotação, a professora apresentou três cartões com as palavras “catalão”, “romeno” e “português”. Desta forma, os alunos tomaram conhecimento que estas línguas também faziam parte do grupo das línguas românicas e que eram as línguas a ser abordadas nas sessões.

Posteriormente, a professora apresentou um mapa da Europa (anexo I), construído em papel cenário, o qual foi explorado de forma a identificar os países que lá se encontravam. A professora perguntou aos alunos que língua era falada em Portugal e quando foi mencionado o português, os alunos foram questionados acerca das razões de assim ser. Então, a professora explicou aos alunos o conceito de “língua oficial”, facto que faz com que uma língua seja considerada a língua das instituições do país em questão, podendo, também, ser a língua mais falada no mesmo. Feita esta ponte, foram apresentados cartões com as palavras “francês”, “italiano”, “espanhol”, “romeno”, “catalão” e “português” (anexo II), onde a professora questionou os alunos acerca dos países onde pensavam que as línguas dos cartões eram línguas oficiais. As respostas dos alunos foram anotadas no quadro interativo e a resposta certa foi colada no mapa da Europa (os cartões com as palavras referentes às línguas românicas foram colados nos países corretos).

Quadro 6: Descrição da sessão IV do projeto

Sessão V

“Salada de línguas”

Objetivos principais

- Comparar línguas, estabelecer diferenças e semelhanças;
- Conseguir aceder aos sentidos de textos, frases e palavras em línguas românicas.
- Esforçar-se por compreender textos em línguas da mesma família do português;
- Ganhar gosto pela aprendizagem de línguas;
- Tomar consciência dos contactos estabelecidos com diferentes línguas;
- Transferir conhecimentos linguísticos, conhecimentos do mundo e estratégias de compreensão leitora;
- Valorizar a DLC;

Descrição pormenorizada

A aula iniciou-se com a audição da história “O Gato das botas” (no site www.unilat.org - http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/Modules/Module2/index.htm), em catalão, em primeiro lugar, e em romeno, posteriormente. Depois da audição da cada história em cada uma das línguas, a professora perguntou aos alunos quais as palavras e/ou expressões que reconheceram do que ouviram e anotou no quadro interativo as respostas dadas.

A par desta atividade, foram distribuídas fichas de exercícios de compreensão da história “O Gato das botas” (anexo III), onde os alunos tinham de preencher dois quadros com as palavras e/ou expressões que foram reconhecendo ao longo da audição da história nas duas línguas e, posteriormente, traduzir para português cinco excertos em cada língua (catalão e romeno).

Terminada a realização das fichas, a professora afixou no quadro interativo, aleatoriamente, os mesmos excertos (anexo IV) da atividade anterior. Chamando dez alunos ao quadro, atribuiu-lhes a tarefa de agrupar os excertos, inicialmente, por línguas e, posteriormente, por significados.

Para finalizar a atividade, a professora apresentou várias palavras (números, animais, personagens) e expressões relativas à história “O Gato das botas” nas mesmas duas línguas abordadas nesta sessão (anexo V), isto é, em romeno e catalão e foi pedido que os alunos ajudassem no preenchimento do

quadro usado na sessão de III pela colega da díade.

De seguida, os alunos preencheram o quadro das línguas românicas com as mesmas palavras em português, ficando este completo com todas as línguas abordadas nas sessões.

Quadro 7: Descrição da sessão V do projeto

Sessão VI

“Viagem pela Europa”

Objetivos principais

- Comparar línguas, estabelecer diferenças e semelhanças;
- Esforçar-se por compreender textos em línguas da mesma família do português;
- Ganhar gosto pela aprendizagem de línguas;
- Tomar consciência dos contactos estabelecidos com diferentes línguas;
- Valorizar a DLC.

Descrição pormenorizada

A aula iniciou-se com um pequeno diálogo com as crianças acerca do que foi realizado nas sessões anteriores, nomeadamente acerca das línguas abordadas. A professora questionou os alunos se só existiam as línguas que foram abordadas nas sessões anteriores e as respostas dos alunos foram anotadas no quadro interativo.

Posteriormente, foram apresentados vinte e três cartões, cada um correspondente a uma língua oficial da UE (anexo VI), onde constava um pequeno diálogo, realizado na língua do respetivo cartão, e ainda os números até dez, também na língua respetiva. Os cartões foram misturados e cada aluno escolheu um à sorte.

A professora entregou aos alunos uma folha A4 (em cartão) em forma de postal (anexo VII) e informou-os que, individualmente, deviam escrever um postal dirigido à pessoa que estava representada no cartão que recebeu, podendo escrever livremente sobre um tema a seu gosto. No fim, os alunos decoraram o postal, com uma ilustração à escolha, escrevendo no mesmo qual a língua presente no cartão que recebeu.

Para finalizar a sessão, cada aluno respondeu a um questionário final de avaliação das atividades e de autoavaliação (anexo VIII e anexo IX).

Quadro 8: Descrição da sessão VI do projeto

3.4. Instrumentos de recolha de dados e categorias de análise

Como referido atrás, o projeto foi desenvolvido em grupo, mas cada elemento do mesmo ficou responsável pela implementação de três sessões, individualmente. Assim, também a análise e o tratamento dos dados ficou ao cargo dos dois elementos do grupo, tendo cada um analisado os que melhor davam resposta à sua questão de investigação. Como a nossa questão de investigação era “*De que forma as atividades de IC promovem o desenvolvimento do gosto das crianças pela aprendizagem de línguas e, consequentemente, pelo plurilinguismo?*”, optámos por utilizar como instrumentos de recolha de dados os inquéritos por questionário, os postais individuais construídos pelas crianças e as suas fichas de registo de atividades.

Considerámos que analisar o inquérito por questionário seria importante, na medida em que este permite recolher informações sobre um determinado tema e pode ser utilizado tanto para obter factos como para medir opiniões, atitudes e satisfações (cf. Marques, 2010: 125). Assim, este instrumento de recolha de dados consistiu em dois documentos distintos, nomeadamente o questionário inicial (de diagnóstico), entregue aos alunos no início da implementação do projeto e o questionário final de avaliação das atividades e de autoavaliação, entregue aos alunos no fim do desenvolvimento das sessões.

No primeiro documento procurámos investigar as línguas que as crianças diziam falar, diziam existir, diziam perceber mas não falar e, ainda, que diziam já ter visto escritas ou ouvido falar. Procurámos analisar, também, o significado da língua para os alunos, o que estes pensavam em relação às diferenças entre as línguas e o gosto dos alunos por aprender novas línguas (antes do projeto). No segundo documento pretendemos analisar as línguas com as quais os alunos gostaram mais e/ou menos de contactar, o que os alunos mais gostaram e/ou menos apreciaram nas sessões, o gosto dos alunos por aprender novas línguas e, ainda, o que os alunos gostariam de fazer para saber mais sobre as línguas (depois do projeto). Com este instrumento de recolha de

dados procurámos, assim, observar nas crianças a sua abertura e recetividade a outras línguas e a sua aprendizagem.

Relativamente ao postal individual construído pelos alunos, considerámos que foi importante a sua análise, uma vez que pudemos verificar alguns dos conhecimentos adquiridos pelos alunos neste percurso de ensino. Neste documento procurámos investigar a capacidade dos alunos em construir um postal e, como tal, observar nas crianças a sua concentração e persistência nas atividades, ou seja, a sua implicação nas tarefas.

No que se prende com a ficha de registo de atividade, este instrumento consistiu na análise da ficha de trabalho de compreensão global da história “O Gato das botas” e considerámos que foi um importante instrumento de recolha de dados a analisar, uma vez que nos permitiu observar e estudar todas as respostas das crianças relativamente à história ouvida. Desta forma, procurámos observar a concentração e persistência das crianças nas atividades, bem como a sua postura perante o contacto com outras línguas.

De forma a sintetizar tudo o que foi dito anteriormente, criou-se o seguinte Quadro 9, expondo as categorias de análise de dados pensadas para o projeto:

Análise dos dados: Motivação para o plurilinguismo			
<i>Categorias de análise de dados</i>	<i>Subcategorias de análise de dados</i>	<i>Instrumentos de recolhe de dados</i>	<i>Descrição</i>
<i>Representações das línguas e da sua aprendizagem</i>	<ul style="list-style-type: none"> – As línguas que as crianças dizem falar, dizem existir, dizem perceber mas não falar e dizem já ter visto escritas ou já ter ouvido falar. – O significado da língua para as crianças. – O que as crianças pensam em relação às diferenças entre as 	<ul style="list-style-type: none"> – Questionário inicial (de diagnóstico) (anexo X) 	<ul style="list-style-type: none"> – Unidade de registo onde se verifica a abertura e recetividade a outras línguas, bem como a sua aprendizagem e, ainda, as línguas mencionadas pelas crianças.

<i>Representações das línguas e da sua aprendizagem</i>	línguas. – O gosto das crianças por aprender novas línguas (antes do projeto).	– Questionário inicial (de diagnóstico) (anexo X)	
	– As línguas com as quais as crianças gostam mais ou menos de contactar. – O que as crianças mais gostam e o que menos apreciam nas sessões. – O gosto das crianças por aprender novas línguas (depois do projeto). – O que as crianças gostavam de fazer para saber mais sobre as línguas.	– Questionário final (de autoavaliação e de avaliação das atividades) (anexo VIII e anexo IX)	– Unidade de registo onde se verifica a abertura e recetividade a outras línguas, bem como a sua aprendizagem e, ainda, as línguas mencionadas pelas crianças.
<i>Categorias de análise de dados</i>	<i>Subcategorias de análise de dados</i>	<i>Instrumentos de recolhe de dados</i>	<i>Descrição</i>
<i>Implicação das crianças nas atividades</i>	– A capacidade de construir um postal e usar palavras na língua do cartão com as línguas da UE. – A atenção concedida às atividades. – O empenho dedicado ao trabalho.	– Postal individual (anexo VII) – Ficha de trabalho de compreensão global da história “O Gato das botas” (anexo XI)	– Unidade de registo onde se verifica a capacidade de concentração e persistência das crianças nas atividades, bem como a sua postura perante o contacto com outras línguas.

Quadro 9: Análise dos dados: Motivação para o plurilinguismo

Importa referir que o primeiro documento referido acima, o questionário inicial (anexo X), apesar de ter sido analisado por nós, foi utilizado na primeira sessão da colega da díade, uma vez que ela foi a responsável pelas três primeiras sessões do projeto. No entanto, este documento assumiu uma grande importância na resposta à nossa questão de investigação e, por este facto, foi analisado por nós. Um outro documento utilizado foi a ficha de trabalho de compreensão global da história “O Gato das botas” (anexo XI), também usado nas sessões da colega da díade, mas analisado por nós nesta fase de análise de dados.

Lembremos que a nossa questão de investigação era “*De que forma as atividades de IC promovem o desenvolvimento do gosto das crianças pela aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, pelo plurilinguismo?*” e os principais objetivos do nosso projeto centravam-se em torno da capacidade das crianças compreenderem textos em línguas da mesma família do português, conseguindo aceder aos sentidos de textos, frases e palavras em línguas românicas, tomarem consciência dos contactos estabelecidos com diferentes línguas e do seu gosto pela aprendizagem de línguas e valorizarem a DLC.

Posto isto, vejamos o quarto capítulo, o qual se centra em torno destes aspetos mencionados, debruçando-se sobre a importância das atividades desenvolvidas na resposta à nossa questão de investigação e aos objetivos apontados.

Capítulo IV – Análise dos dados e sua discussão

Sumário IV

Como foi dito anteriormente, no presente capítulo visamos apresentar a análise dos dados recolhidos durante o projeto desenvolvido em contexto escolar, na turma do 3º ano de escolaridade com a qual trabalhámos, com vista a dar resposta à questão de investigação mencionada no capítulo anterior: *“De que forma as atividades de IC promovem o desenvolvimento do gosto das crianças pela aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, pelo plurilinguismo?”*. Como já foi referido, utilizámos quatro instrumentos de recolha de dados distintos, sendo eles os questionários iniciais (de diagnóstico), os questionários finais (de avaliação das atividades e de autoavaliação), os postais construídos pelos alunos e, ainda, a fichas de trabalho de compreensão da história “O Gato das botas” nas diferentes línguas.

Para analisar os dados recolhidos, tivemos em conta a preservação da identidade dos alunos, pelo que utilizámos as iniciais dos seus nomes. Como tal, apresenta-se, abaixo, um quadro com as iniciais dos nomes dos alunos, as quais foram utilizadas no decorrer do tratamento de dados que apresentamos neste capítulo. Lembremos que a turma era composta por 20 alunos, mas apenas 17 participaram no projeto, por razões explicadas mais à frente:

<i>Iniciais dos alunos</i>	
B.G.	L.B.
B.C.	L.O.
C.L.	M.A.
D.C.	M.M.
D.R.	P.S.
D.T.	R.M.
F.C.	S.C.
J.I.	S.S.
J.N.	-----

Quadro 10: Iniciais dos alunos que participaram no projeto

4.1. Análise do questionário inicial

Os nossos dados reportaram-se a 17 alunos da turma, a qual era constituída por um total de 20 crianças. No entanto, 3 desses alunos eram considerados crianças com

NEE, sendo um aluno portador de multideficiência, com impossibilidade de participarem plenamente no projeto (para mais informações, ver capítulo 3).

Relativamente ao questionário inicial, optámos por analisar apenas as questões 1, 2, 3, 4, 5, 8 e 10, pois considerámos ser as que melhor davam resposta à nossa questão de investigação. Como foi referido anteriormente, apenas 17 alunos da turma participaram plenamente no projeto e todos responderam ao questionário acima mencionado.

Para apresentar os dados recolhidos, optámos por utilizar gráficos circulares, os quais nos permitiram observar a mancha gráfica das respostas, bem como as percentagens a elas associadas.

Passemos, assim, à análise da questão 1, “*Que línguas falas?*”, em que foi pedido aos alunos que indicassem qual(ais) a(s) língua(s) que falavam:

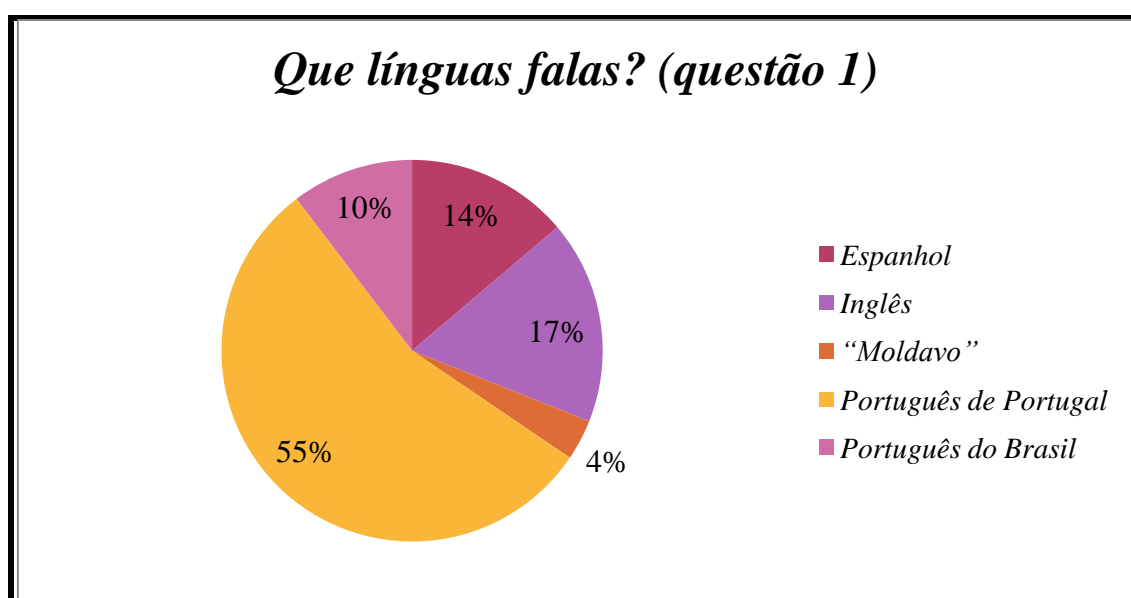


Gráfico 1: Questão: “Que línguas falas?”

Pela observação do Gráfico 1, concluímos que os alunos mencionaram um total de 5 línguas nas suas respostas e, de todas as línguas mencionadas, as que mais se destacaram foram o português de Portugal, com um total de 55% das respostas da turma (16 respostas) e o inglês, com um total de 17% das respostas dadas (5 respostas). Logo de seguida surgiu o espanhol, com um total de 14% das respostas dos alunos (4 respostas), o português do Brasil, com 10% das respostas da turma (3 respostas) e, por fim, o “moldavo” com apenas 4% das respostas dadas (1 resposta) (cf. Anexo XII, Quadro 17).

Como a turma era composta por 20 alunos e, uma vez que apenas 17 alunos responderam ao questionário, concluiu-se que a maior parte dos alunos da sala falava português de Portugal, seguindo-se o inglês com um número maior de adesão, bem como o espanhol.

Note-se que apenas 1 aluno, correspondendo a 4% das respostas dadas, mencionou o “moldavo”, facto que se deveu a este aluno ser oriundo da Moldávia e, como tal, conseguir comunicar na língua do país.

As restantes línguas, inglês e espanhol, foram mencionadas pelo facto de os alunos contactarem com as mesmas em contexto escolar e/ou familiar. Verificou-se, também, que a maior parte dos alunos identificou como línguas que sabiam o português, sendo que apenas uma criança de origem africana não o fez, talvez por considerar que a pergunta se reportava a outras línguas, apesar de ter como LM o português (cf. Anexo XII, Quadro 17).

Em suma, concluímos que a turma onde desenvolvemos o projeto era pouco heterogénea do ponto de vista dos contactos linguísticos, tendo a grande maioria o português de Portugal como LM. As crianças apresentavam, portanto, pouca diversidade linguística, estabelecendo contacto apenas com as línguas dominantes do nosso sistema educativo, nomeadamente o português de Portugal e o inglês. Apesar de a turma ser homogénea linguisticamente, é importante referir que três alunos eram oriundos de países estrangeiros, nomeadamente da Moldávia, do Cazaquistão e de São Tomé e Príncipe, pelo que considerámos importante estudar o número de pessoas estrangeiras a habitar em Aveiro, debruçando a nossa atenção sobre estes mesmos países. Assim, recorremos ao Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), onde verificámos que, em 2010, habitavam na cidade de Aveiro 2824 pessoas oriundas dos países mencionados acima: 234 pessoas do Cazaquistão, 367 pessoas da Moldávia e 272 pessoas de São Tomé e Príncipe, traduzindo-se a Moldávia como o país com mais emigrantes a habitar em Aveiro, seguida do Cazaquistão e, por fim, de São Tomé e Príncipe (cf. SEF, 2010).

Prossigamos, agora, à análise da questão 2, “*Que línguas conheces?*”, em que os alunos tinham de mencionar as línguas que conheciam:

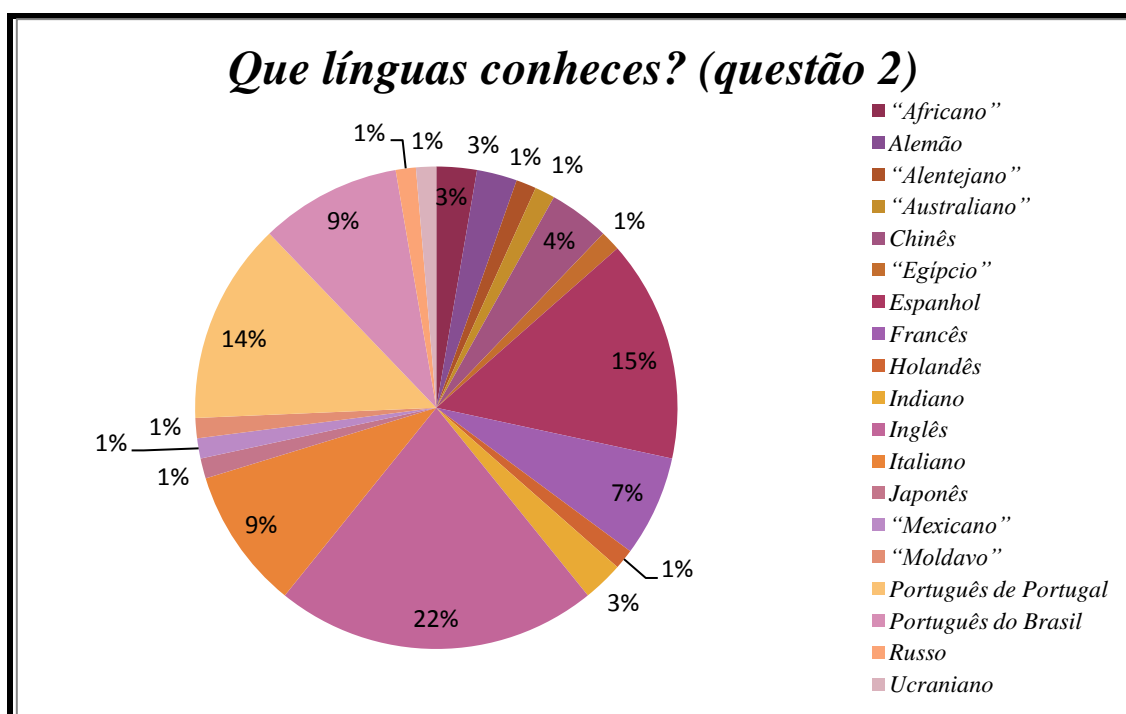


Gráfico 2: Questão: "Que línguas conheces?"

Através da análise do Gráfico 2, concluiu-se que os alunos disseram conhecer muitas línguas, verificando-se, pelas respostas dadas, um total de 19 línguas mencionadas. Do total de respostas dos alunos, a língua mais conhecida por eles era o inglês, com um total de 22% das respostas dadas (16 respostas), seguindo-se o espanhol, com um total de 15% das respostas da turma (11 respostas), o português de Portugal, com um total de 14% das respostas dadas (10 respostas) e, também, o italiano e o português do Brasil, com um total de 9% das respostas dos alunos (7 respostas, cada) (cf. Anexo XII, Quadro 18).

Note-se que 1 aluno, correspondendo a 1% do total das respostas dadas, mencionou como língua o "alentejano" e, apesar de esta não ser considerada uma língua, a resposta do aluno demonstrou que ele soube reconhecer que dentro de Portugal existem diversas formas de comunicar, entre as quais se encontram os falares das diversas regiões. O facto de apenas 14% das respostas terem referido como língua conhecida das crianças o português de Portugal permitiu-nos concluir que, quando se trata da LM dos sujeitos, estes não veem necessidade de a mencionar como língua conhecida. Isto acontece uma vez que os alunos já assimilaram de tal forma a sua LM que, quando são questionados acerca das línguas que conhecem, automaticamente redireccionam o seu pensamento para as outras línguas que lhes são exteriores (cf. Anexo XII, Quadro 18).

Ainda pela análise deste gráfico, verificou-se que os alunos associaram uma língua a um país, não tendo noção de que as fronteiras linguísticas não são iguais às fronteiras políticas e que, como tal, as línguas não se distribuem como os países. Reparámos, portanto, que os alunos assumiram que a palavra que rotulava uma língua era morfológicamente semelhante à palavra que apelidava o país, como por exemplo, quando mencionaram o “africano”, associado a África ou o “australiano”, relacionado com a Austrália.

Debrucemo-nos, agora, sobre a análise da questão 3, “*Que línguas percebes, mas não falas?*”, na qual foi pedido que os alunos mencionassem as línguas que percebiam, mas que não falavam fluentemente:

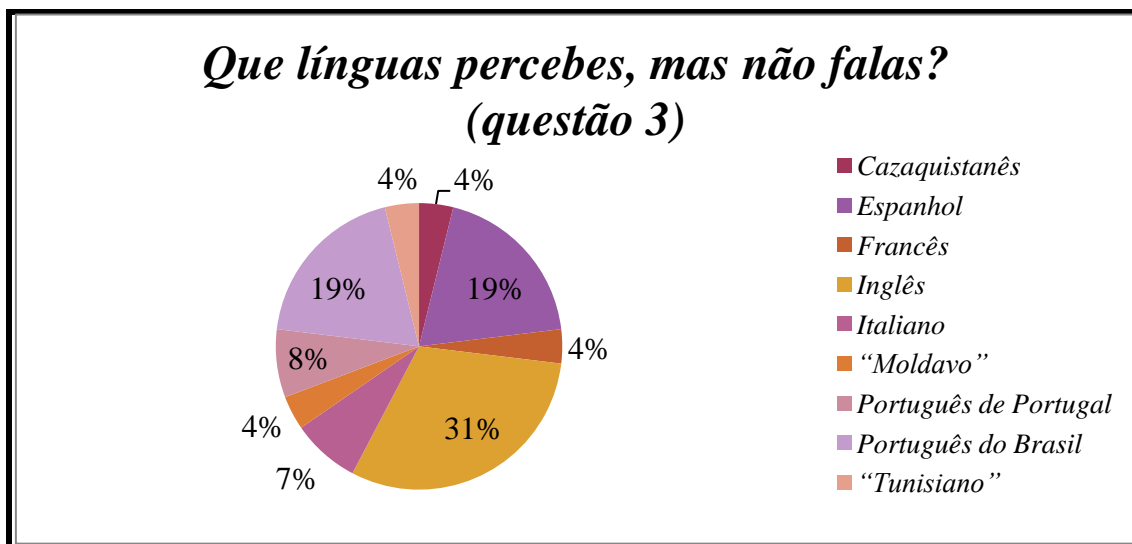


Gráfico 3: Questão: “Que línguas percebes, mas não falas?”

Com a observação do Gráfico 3, verificámos que os alunos disseram perceber algumas línguas que não a sua LM, tendo consciência de que não as falavam fluentemente, perfazendo, assim, um total de 9 línguas mencionadas. De todas as respostas dadas, a língua que conheceu um maior destaque foi o inglês, com um total de 31% do total de respostas da turma (8 respostas), uma vez que os alunos frequentavam as atividades de enriquecimento curricular (AEC), sendo esta língua a que fazia parte dessas atividades. O inglês era a língua mais presente e mais estudada pelas crianças e foi por esse facto que ganhou um maior grau de familiaridade com as mesmas. Seguiram-se o espanhol e o português do Brasil com um total de 19% do número de respostas dos alunos (5 respostas, cada) e, ainda, o português de Portugal e o italiano,

com um total de 8% e 7% das respostas dadas, respetivamente (2 respostas, cada) (cf. Anexo XII, Quadro 19).

O cazaquistânês foi mencionado por um aluno que era oriundo do Cazaquistão e, como tal, conseguia perceber a língua oficial do país em questão. No entanto, não falava fluentemente essa mesma língua, pois o português de Portugal era a língua que este aluno considerava a sua LM.

Ainda na análise do gráfico, importa referir que 2 alunos, correspondendo a 8% das respostas dadas, mencionaram o português de Portugal como uma língua que conheciam, mas que não falavam, o que nos levou a crer que os alunos não perceberam a questão. Como todos os alunos, com exceção de 2, tinham como LM o português de Portugal e como estivemos presentes na sala, percebendo que os alunos falavam fluentemente essa língua, concluímos que estes 2 alunos não compreenderam o sentido global da questão (cf. Anexo XII, Quadro 19).

Analisada a terceira questão, passemos, assim, para a análise da questão 4, “*Que línguas já viste ou já ouviste falar?*”, onde foi pedido que os alunos apontassem as línguas que já tinham visto escritas ou já tinham ouvido falar em diversos locais, tais como na televisão, nas revistas/ livros/ jornais, na internet, na rádio, nas lojas, na rua e na escola. O gráfico seguinte apresenta o total das línguas mencionadas pelos alunos, não fazendo distinção pelos locais acima referidos. Como tal, a análise do gráfico foi geral, mencionando, apenas, as línguas citadas mais ou menos vezes:

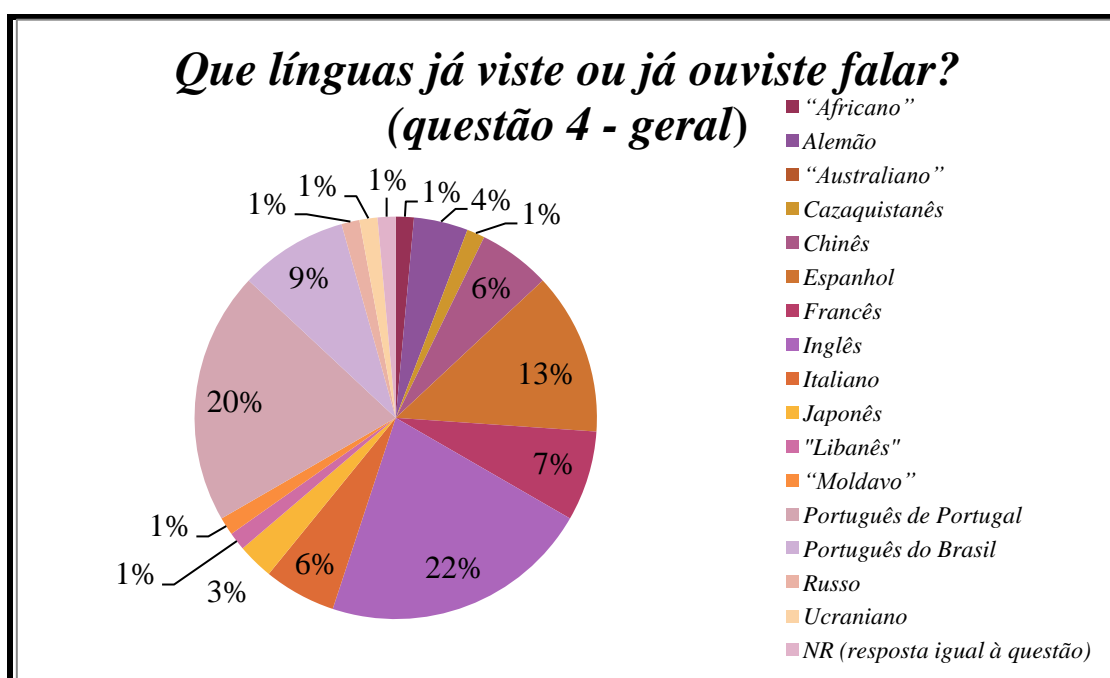


Gráfico 4: Questão: "Que línguas já viste ou já ouviste falar?" (análise geral das línguas mencionadas)

Pela análise do Gráfico 4, concluiu-se que os alunos disseram já ter visto escritas e/ou já ter ouvido falar muitas línguas, nos locais indicados acima, perfazendo um total de 16 línguas mencionadas. As línguas mais referidas foram o inglês, com um total de 22% das respostas dadas (15 respostas) e o português de Portugal, com um total de 20% das respostas dos alunos (14 respostas), uma vez que eram as línguas com as quais as crianças contactavam mais vezes. Das restantes línguas mencionadas, as que menos se destacaram foram o “africano”, o “chinês”, o “libanês”, o “moldavo”, o russo e o ucraniano, contando, cada uma, com um total de 1% das respostas da turma (1 resposta) (cf. Anexo XII, Quadro 20).

Uma vez mais se verificou que os alunos associaram uma língua a um país, dado que assumiram que a palavra que rotulava uma língua era morfológicamente semelhante à palavra que apelidava o país, como por exemplo, quando mencionaram o “africano”, associado a África, o “australiano”, relacionado com a Austrália, o “libanês”, ligado ao Líbano e, ainda, o “moldavo”, aliado à Moldávia (cf. Anexo XII, Quadro 20).

Sigamos para a análise das alíneas da questão 4, as quais diziam respeito aos locais onde os alunos já tinham visto escritas ou já tinham ouvido falar línguas. Assim, apresenta-se abaixo um gráfico, dando conta dos dados relativos à primeira alínea da questão 4, “*Que línguas já viste ou já ouviste falar? – na televisão*”, onde os alunos tinham de mencionar com que línguas já tinham contactado no pequeno ecrã:

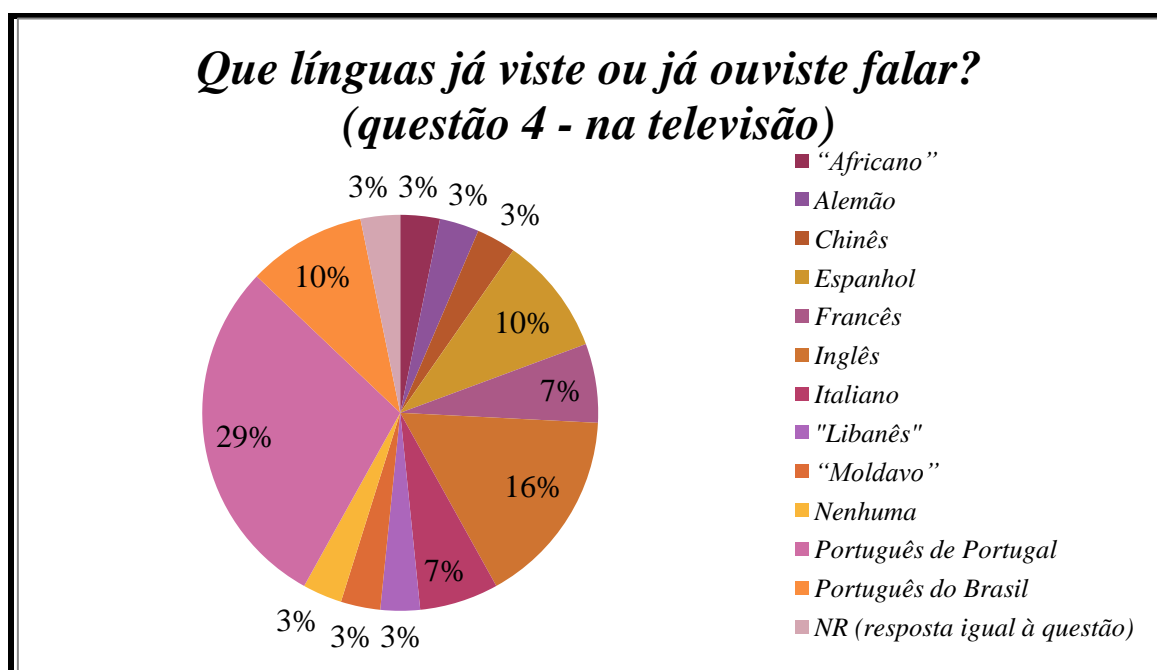


Gráfico 5: Questão: “Que línguas já viste ou já ouviste falar?” (na televisão)

Através da análise do Gráfico 5, verificámos que os alunos mencionaram um total de 11 línguas, entre as quais se destacaram o português de Portugal, com um total de 29% das respostas da turma (9 respostas) e o inglês, com um total de 16% das respostas dos alunos (5 respostas). Seguiram-se o espanhol e o português do Brasil, com um total de 10% das respostas dadas (3 respostas, cada) e, ainda, o francês e o italiano, com um total de 7% das respostas da turma (2 respostas, cada). Finalmente, surgiram o “africano”, o alemão, o “chinês”, o “libanês” e o “moldavo”, com um total de apenas 3% das respostas dos alunos (1 resposta, cada) (cf. Anexo XII, Quadro 21).

Concluiu-se, ainda, que os alunos tinham uma grande capacidade de reconhecer diferentes línguas, facto que se pôde comprovar com a variedade de respostas dadas (cf. Anexo XII, Quadro 20).

Relativamente à segunda alínea da questão 4, “*Que línguas já viste ou já ouviste falar? – nas revistas/ livros/ jornais*”, os alunos tinham de mencionar com que línguas já tinham contactado nos locais referidos na pergunta. Vejamos o gráfico abaixo:

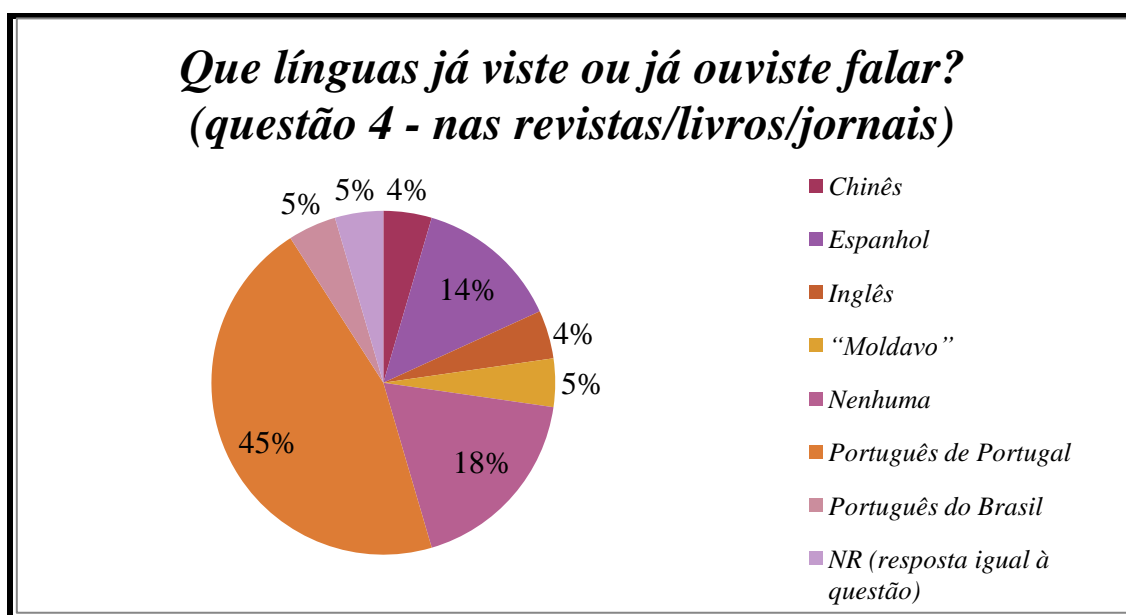


Gráfico 6: Questão: “Que línguas já viste ou já ouviste falar?” (nas revistas/ livros/ jornais)

Após a análise do Gráfico 6, concluímos que os alunos mencionaram um total de 6 línguas, sendo as que mais se destacaram o português de Portugal, com um total de 45% das respostas da turma (10 respostas) e o espanhol, com um total de 14% das respostas dadas (3 respostas). Seguiram-se o “moldavo” e o português do Brasil, com um total de 5% do total de respostas dos alunos (1 resposta, cada) e, finalmente, o

“chinês” e o inglês, com um total de 4% das respostas da turma (1 resposta, cada) (cf. Anexo XII, Quadro 22).

Quatro alunos, correspondendo a 18% do total das respostas dadas, responderam que nunca tinham visto escritas línguas nestes meios de comunicação, levando-nos a concluir que não compreenderam a questão, pois, pelo menos, o português de Portugal todos já tinham visto. Isto aconteceu uma vez que os alunos já tinham assimilado de tal forma a sua LM que não se lembraram dela quando se falou em línguas (cf. Anexo XII, Quadro 22).

Em relação à análise da terceira alínea da questão 4, “*Que línguas já viste ou já ouviste falar? – na internet*”, onde os alunos tinham de mencionar com que línguas já tinham contactado no local referido na pergunta, criámos o seguinte gráfico:

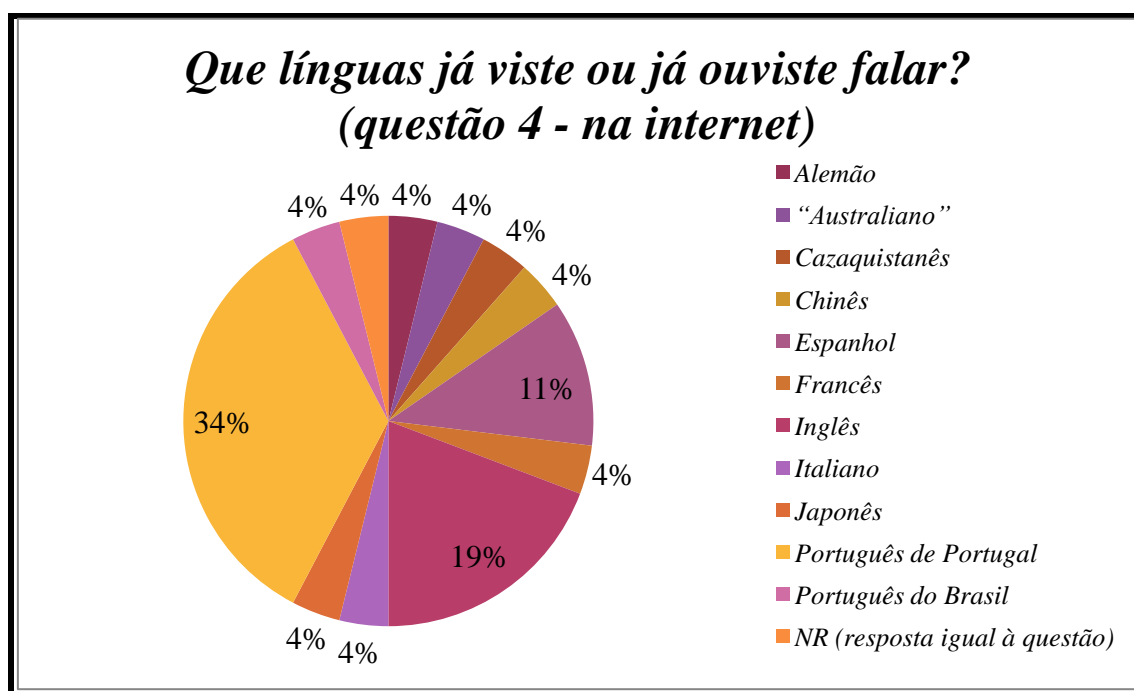


Gráfico 7: Questão: "Que línguas já viste ou já ouviste falar?" (na internet)

Com a análise do Gráfico 7, pudemos concluir que os alunos mencionaram um total de 11 línguas, destacando-se o português de Portugal, com um total de 34% das respostas da turma (9 respostas) e o inglês, com um total de 19% das respostas dadas (5 respostas). O espanhol apresentou-se como a terceira língua a arrecadar mais pontuação, com 11% do total das respostas dos alunos (3 respostas) e, por fim, surgiram o alemão, o "australiano", o cazaquistão, o "chinês", o francês, o italiano, o japonês e o

português do Brasil, com um total de 4% das respostas da turma (1 resposta, cada) (cf. Anexo XII, Quadro 23).

Vejamos, agora, a análise da quarta alínea da questão 4, “*Que línguas já viste ou já ouviste falar? – na rádio*”, onde os alunos tinham de mencionar com que línguas já tinham contactado no local referido na pergunta:

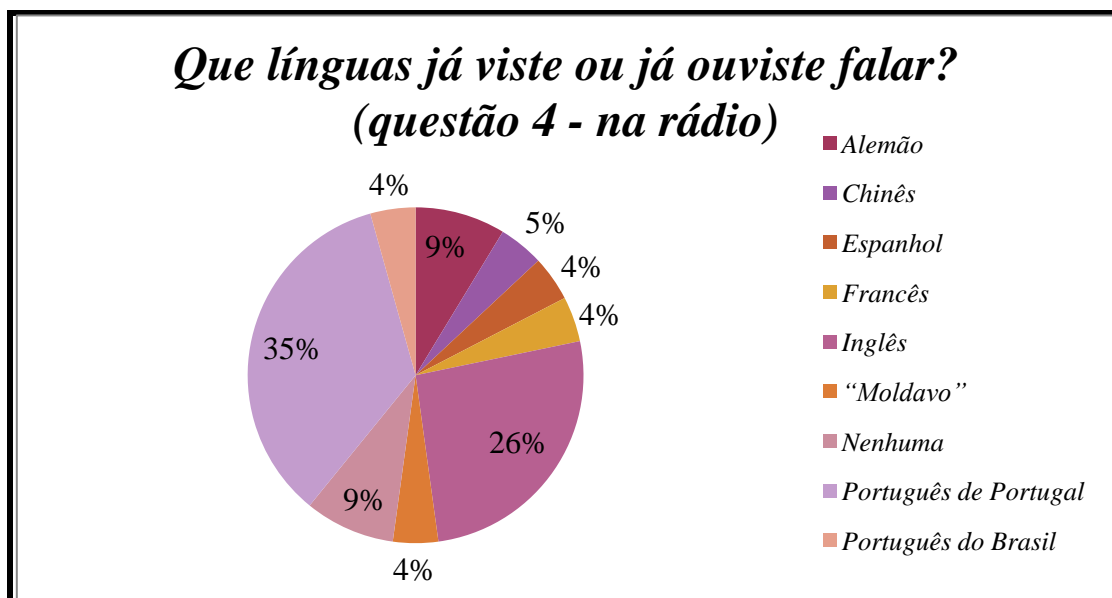


Gráfico 8: Questão: “Que línguas já viste ou ouviste falar?” (na rádio)

Através da observação do Gráfico 8, verificou-se que os alunos mencionaram nas suas respostas um total de 8 línguas, das quais as mais evidentes foram o português de Portugal, com um total de 35% das respostas da turma (8 respostas) e o inglês, com um total de 26% das respostas dadas (6 respostas). O alemão seguiu-se como a terceira língua mais mencionada, com um total de 9% do total das respostas dos alunos (2 respostas), o “chinês” surgiu como a quarta língua mais referida, com um total de 5% das respostas da turma (1 resposta) e as restantes línguas indicadas, tais como o espanhol, o francês, o “moldavo” e o português do Brasil somaram, apenas, 4% do total das respostas dos alunos (1 resposta, cada) (cf. Anexo XII, Quadro 24).

Em relação à análise da quinta alínea da questão 4, “*Que línguas já viste ou já ouviste falar? – nas lojas*”, onde os alunos tinham de mencionar com que línguas já tinham contactado nos locais referidos na pergunta, criámos o seguinte gráfico:

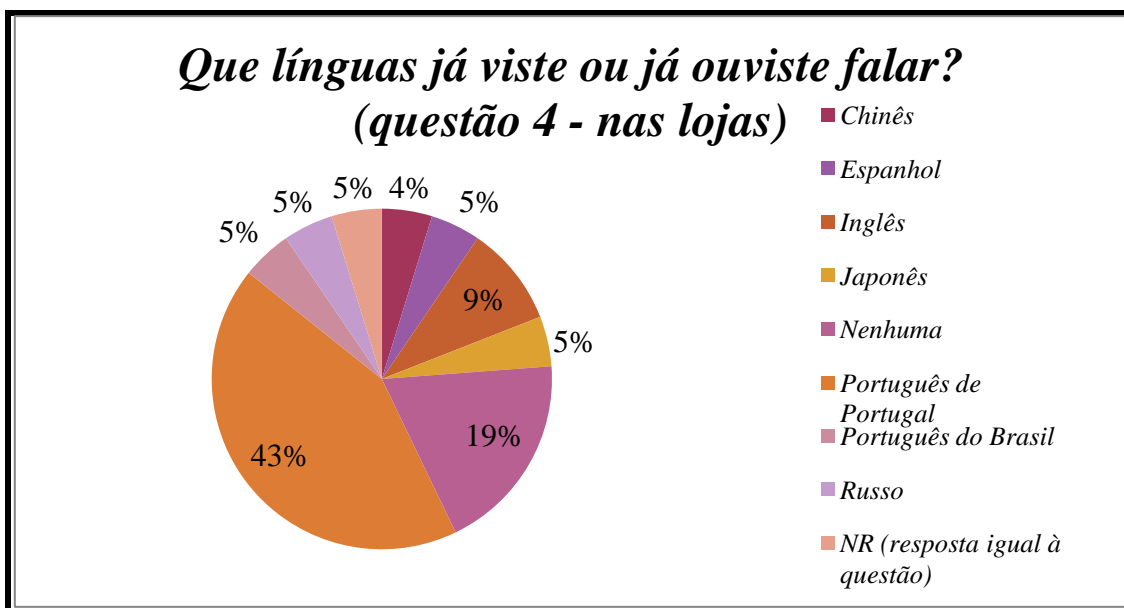


Gráfico 9: Questão: "Que línguas já viste ou ouviste falar?" (nas lojas)

Após a observação do Gráfico 9, concluímos que os alunos mencionaram um total de 7 línguas, nas suas respostas. Do total de línguas mencionadas, as que mais apresentaram notoriedade foram o português de Portugal, com um total de 43% das respostas da turma (9 respostas) e o inglês, com um total de 9% das respostas dadas (2 respostas). Seguiram-se o espanhol, o japonês, o português do Brasil e o russo, que contaram com o total de 5% das respostas dos alunos (1 resposta, cada) e, por fim, o "chinês", que somou um total de 4% das respostas da turma (1 resposta) (cf. Anexo XII, Quadro 25).

Quatro alunos, correspondendo a 19% do total das respostas dadas, mencionaram que nunca tinham visto escritas ou ouvido falar línguas nas lojas, levando-nos a concluir que não compreenderam a questão, uma vez que, pelo menos, com o português de Portugal todos já tiveram oportunidade de contactar nestes locais (cf. Anexo XII, Quadro 25).

Vejamos, agora, a análise da sexta alínea da questão 4, "*Que línguas já viste ou já ouviste falar? – na rua*", onde os alunos tinham de mencionar com que línguas já tinham contactado no local referido na pergunta:

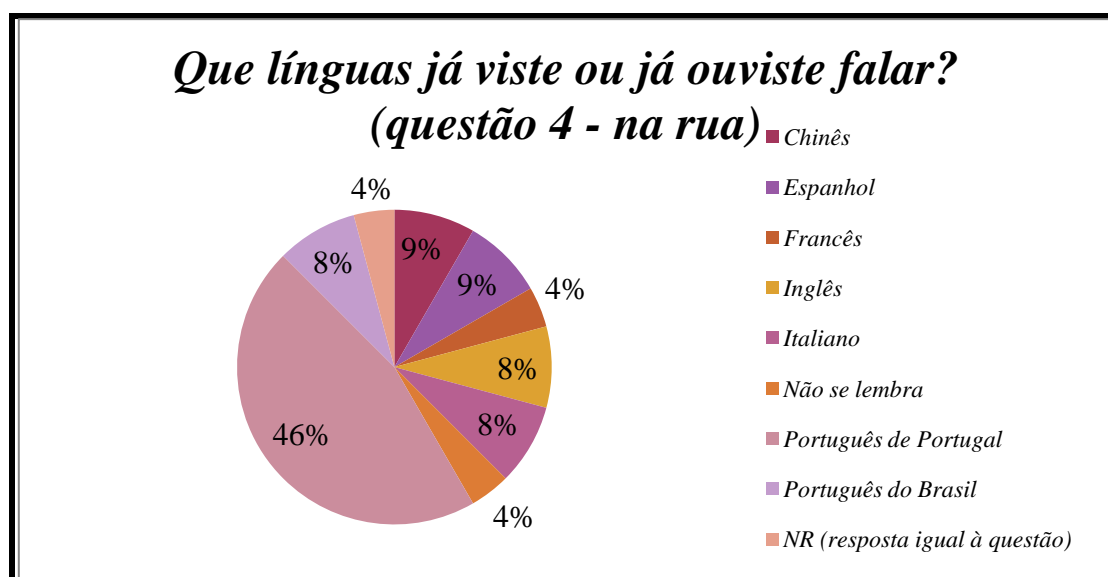


Gráfico 10: Questão: "Que línguas já viste ou já ouviste falar?" (na rua)

Através da análise do Gráfico 10, concluiu-se que os alunos mencionaram, nas suas respostas, um total de 7 línguas, das quais se destacou o português de Portugal, com um total de 46% das respostas da turma (11 respostas). O "chinês" e o espanhol surgiram como a segunda e terceira línguas mencionadas um maior número de vezes, somando um total de 9% das respostas dadas (2 respostas, cada). Seguiram-se as línguas inglesa e italiana e o português do Brasil com um total de 8% das respostas da turma (2 respostas, cada) e, finalmente, o francês, com um total de 4% das respostas dos alunos (1 resposta) (cf. Anexo XII, Quadro 26).

Prossigamos, agora, à análise da sétima e última alínea da questão 4, "*Que línguas já viste ou já ouviste falar? – na escola*", onde foi pedido que os alunos mencionassem com que línguas já tinham contactado no local referido na pergunta:

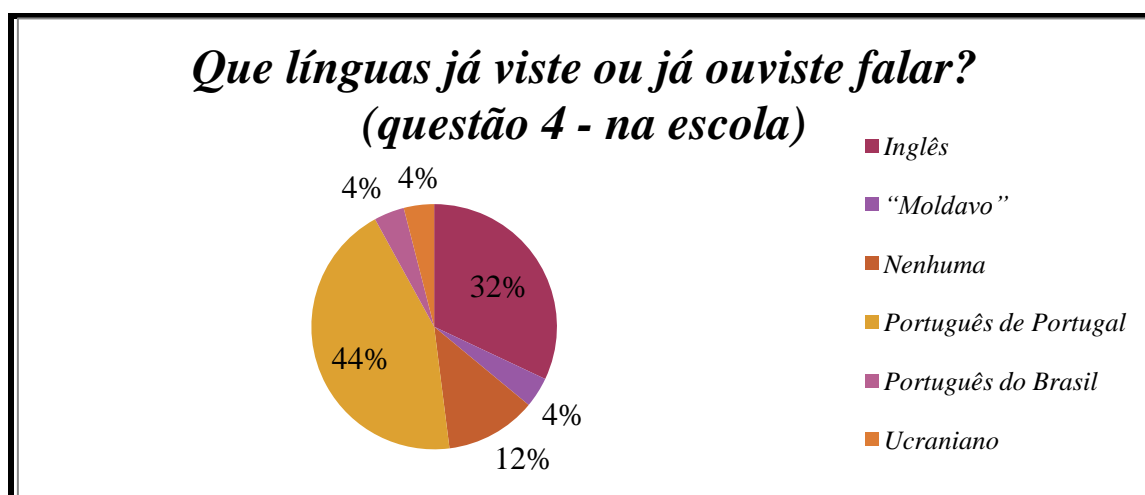


Gráfico 11: Questão: "Que línguas já viste ou já ouviste falar?" (na escola)

Pela análise do Gráfico 11, concluímos que os alunos mencionaram um total de 5 línguas, nas suas respostas. Do total de línguas mencionadas, as que mais se realçaram foram o português de Portugal, com um total de 44% das respostas da turma (11 respostas) e o inglês, com um total de 32% das respostas dadas (8 respostas), sendo as línguas empregadas em contexto escolar. Seguiram-se, por fim, o “moldavo”, o português do Brasil e o ucraniano, cada língua com uma percentagem de 4% do total das respostas dos alunos (1 resposta) (cf. Anexo XII, Quadro 27).

Ainda na análise da mesma alínea, verificámos que 3 alunos, correspondendo a 12% do total das respostas dadas, mencionaram que nunca tinham visto línguas escritas ou ouvido falar línguas na escola, o que nos levou a concluir que quando os sujeitos são questionados acerca das línguas, como já estão familiarizados com a sua LM, não dão atenção à mesma, acabando por mencionar apenas as que lhes são exteriores (cf. Anexo XII, Quadro 27).

Relativamente à questão 5, “*O que é, para ti, uma língua?*”, foi pedido aos alunos que manifestassem a sua opinião acerca do que entendiam por língua. Vejamos abaixo o quadro que exhibe as respostas dos alunos, as quais agrupámos de acordo com o que foi dito:

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>É o modo como se fala.</i>	B.C., D.T., F.C., J.I., M.A.	6
<i>É um modo diferente da cada pessoa falar no seu país.</i>	B.G., C.L., D.R., J.N., L.O., P.S., R.M.	7
<i>É um órgão da boca.</i>	D.C.	1
<i>É uma língua.</i>	L.B., S.C.	2
<i>É ter a língua para sempre.</i>	S.S	1

Quadro 11: Questão: “O que é para ti uma língua?”

De acordo com a observação do Quadro 11, foi possível concluir que a grande maioria dos alunos (7 alunos) referiu que uma língua representava um país, defendendo que cada um possuía uma língua diferente e entendendo que uma língua representava um meio que permitia os sujeitos comunicarem de maneiras diferentes, consoante o local onde estavam. Seis alunos entenderam que uma língua era uma forma que as

peessoas utilizavam para comunicar e para se entenderem e, ainda na análise deste quadro, foi possível verificar que 4 alunos demonstraram dificuldades em manifestar a sua opinião relativamente à questão colocada, uma vez que optaram por dizer que uma língua era um língua, que uma língua era um órgão da boca e, ainda, que uma língua significava ter a língua para sempre (cf. Anexo XII, Quadro 28).

De um modo geral, e como foi dito acima, a maior parte dos alunos mencionou que, de facto, a língua é um meio que permite aos humanos comunicarem e entenderem-se mutuamente, a qual sofre variações de local para local. Foi possível, assim, analisar a consciência linguística das crianças, uma vez que as mesmas indicaram, em algumas respostas recolhidas, que a língua era um som, traduzido em palavras e frases, que nós transmitíamos e que era distinto de região para região. Foram capazes, assim, de reconhecer que as línguas são diferentes nos vários países, através das suas capacidades em identificar as diferenças fonológicas e, também, morfológicas das várias línguas.

Debrucemo-nos, agora, sobre a análise da questão 8, “*O que é que as línguas têm de diferentes umas das outras, na tua opinião?*”, onde foi pedido aos alunos que manifestassem a sua opinião acerca das diferenças entre as diversas línguas que existiam. Veja-se, abaixo, o quadro que exhibe as respostas dos alunos, agrupadas de acordo com o que foi dito:

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Têm sons diferentes.</i>	D.R., L.B., L.O., M.A., R.M.	5
<i>Têm palavras e frases diferentes (forma de falar).</i>	B.C., D.C., D.T., F.C., J.I., M.M.	6
<i>Provêm de países diferentes, com pessoas diferentes.</i>	J.N., P.S.	2
<i>São diferentes.</i>	B.G., S.C.	2
<i>Têm características distintas (largura, comprimento, espessura).</i>	S.S.	1
<i>Não sei.</i>	C.L.	1

Quadro 12: Questão: “O que é que as línguas têm de diferentes umas das outras, na tua opinião?”

Pela análise do Quadro 12, concluiu-se que a grande maioria dos alunos da turma (11 alunos) identificou como a grande diferença entre as línguas os sons que estas

contêm, manifestando-se, por conseguinte, nas palavras e na fala, em geral. Também nesta questão, 2 alunos relacionaram as línguas com os países, defendendo que são diferentes, pois as pessoas que habitam nos vários países também apresentam diferenças entre si (cf. Anexo XII, Quadro 29).

De um modo geral, a maior parte dos alunos mencionou que, de facto, as línguas são diferentes umas das outras por conterem sons distintos e por estarem associadas a países diferentes. Aqui foi possível analisar a consciência linguística das crianças, uma vez que as mesmas foram capazes de reconhecer que as línguas são diferentes nos vários países, fonologicamente e morfologicamente.

Terminámos a análise do questionário inicial com o estudo da questão 10, “*Gostavas de aprender outras línguas? Porquê?*”, onde os alunos tinham que manifestar a sua opinião em relação à aprendizagem de outras línguas, justificando a sua resposta. Vejamos o seguinte gráfico que apresenta as respostas dos alunos:

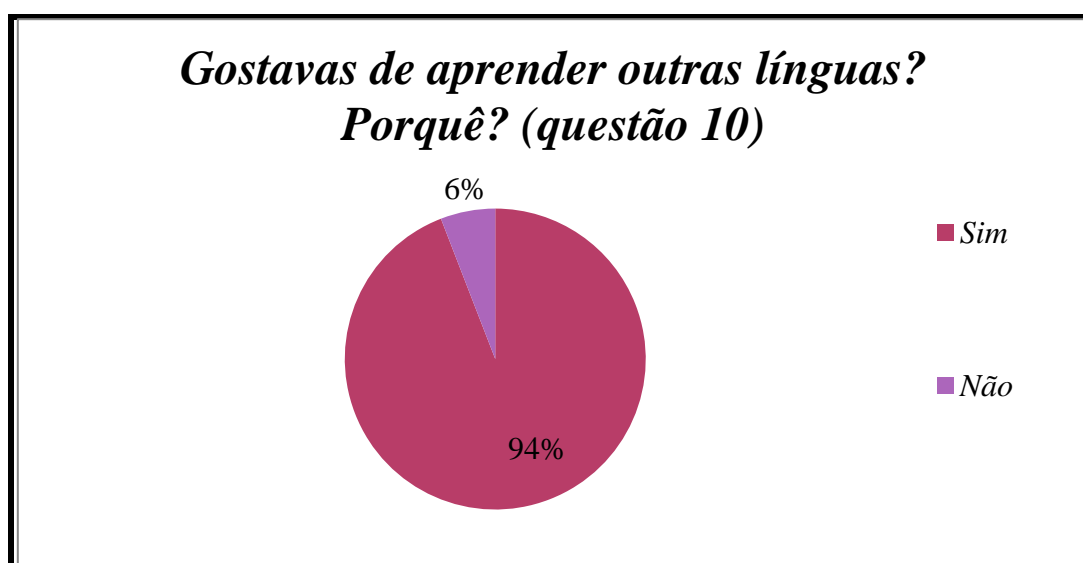


Gráfico 12: Questão: "Gostavas de aprender outras línguas? Porquê?"

Com a observação do Gráfico 12, pudemos verificar que 94% das crianças da turma (16 crianças) afirmaram gostar de aprender outras línguas, ao passo que apenas 6% das crianças (1 criança) assegurou não querer aprender outras línguas. É de salientar que o aluno que não demonstrou interesse por aprender novas línguas fê-lo por dizer gostar muito da sua LM (cf. Anexo XII, Quadro 30).

No quadro abaixo estão presentes as justificações dadas pelas crianças, agrupadas de acordo com o que foi dito pelas mesmas, permitindo-nos perceber o motivo pelo qual gostavam ou não gostavam de aprender línguas:

	<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
Sim	<i>É importante para a comunicação com outros povos.</i>	B.G., C.L., D.R., F.C., J.N., L.B., M.A., M.M., R.M., S.C.	10
	<i>É relevante no conhecimento de novas realidades.</i>	B.C., D.T., P.S., S.S.	4
	<i>É promotora de popularidade entre as pessoas.</i>	J.I.	1
	<i>Não sabe.</i>	L.O.	1
Não	<i>Gosta da sua língua materna.</i>	D.C.	1

Quadro 13: Questão 10 "Gostavas de aprender outras línguas? Porquê?"

De acordo com a observação do Quadro 13, verificámos, novamente, que 16 alunos afirmaram gostar de aprender novas línguas, escolha que se justificou, na maioria dos casos (10 alunos), pela importância que esse facto teria na comunicação com outros povos, em viagens a outros países. Quatro alunos referiram que gostavam de aprender novas línguas porque tinham interesse em conhecer novas realidades e, consequentemente, o mundo. Outro aluno mencionou que se interessava pela aprendizagem de novas línguas, pois esse facto iria fazer com que ele fosse considerado popular entre as pessoas. Finalmente, um outro aluno demonstrou dificuldade em justificar a sua opinião relativamente à questão colocada, uma vez que, apenas, disse gostar de aprender outras línguas, não sendo capaz de o justificar (cf. Anexo XII, Quadro 31).

Ainda na análise deste quadro e, confirmando o referido acima, apenas 1 aluno afirmou não gostar de aprender novas línguas, pelo simples facto de gostar da língua que fala, ou seja, da sua LM (cf. Anexo XII, Quadro 31).

De um modo geral, foi possível concluir que os alunos assimilaram o verdadeiro objetivo da aprendizagem de línguas, o qual se prende com a possibilidade dos sujeitos conhecerem melhor o mundo em que vivem, contactando com diferentes países e, consequentemente, com outros povos e culturas.

Importa referir que este questionário se realizou antes do projeto ser desenvolvido e esta questão tinha como principal objetivo perceber a motivação das

crianças para a aprendizagem de línguas. No questionário final (de avaliação das atividades e de autoavaliação) voltámos a mencionar esta questão e as respostas mencionadas numa e noutra foram confrontadas de modo a podermos reflectir sobre as mesmas, verificando se a vontade das crianças para aprender línguas se alterou.

Terminada a análise do questionário inicial, sentimos necessidade de realizar uma pequena reflexão em torno dos dados analisados, com vista a perceber melhor as crianças e a permitir observar se este instrumento de recolha de dados conseguiu começar a dar resposta à nossa questão de investigação (para mais informações, ver capítulo 3).

Posto isto, pudemos concluir que as crianças da turma eram pouco heterogéneas a nível linguístico, uma vez que quando foram questionadas acerca de quantas línguas falavam, foi pouca a variedade de respostas. Este aspeto levou-nos a crer que as crianças estabeleciam contactos apenas com as línguas dominantes do nosso sistema educativo, tais como o português e o inglês. No entanto, o facto de na turma existirem três crianças oriundas de países estrangeiros levou a que outras línguas, desses territórios, surgissem mencionadas nas suas respostas.

Através da análise deste questionário pudemos concluir, também, que a turma disse conhecer muitas línguas, o que nos permitiu verificar que, embora falassem poucas línguas, conheciam outras para além da sua LM. No entanto, quando se tratava de perceber essas mesmas línguas, já eram poucas as crianças capazes disso, isto é, conheciam outras línguas, mas não as dominavam. Um outro aspeto importante a realçar centrou-se no facto de os alunos, quando questionados acerca de que línguas conheciam, apenas mencionarem outras línguas que não a sua LM, levando-nos a perceber que, quando se trata da LM da criança, esta não vê necessidade de a referir, uma vez que já está tão familiarizada com ela, pensando, portanto, automaticamente, noutras línguas.

Pudemos verificar, ainda, que as crianças estabeleciam contactos linguísticos em diversos locais (televisão, revistas, jornais, livros, internet, rádio, lojas, ruas e escola), sendo que o local onde as crianças contactavam com mais línguas era a televisão, uma vez que os canais televisivos transmitem programas, não só portugueses, mas também de outros países e o local onde menos contactos linguísticos estabeleciam era a escola, uma vez que as línguas incluídas nos currículos escolares se prendem, apenas, com o português e o inglês. Aqui está presente a necessidade de os currículos escolares serem mais ricos a nível linguístico, uma vez que a escola, sendo o local de formação dos

alunos, deve torná-los cidadãos respeitadores da DLC, proporcionando-lhes contactos linguísticos diversos.

Ainda na análise deste questionário, verificámos que as crianças foram capazes de reconhecer a função principal das línguas, que é permitir aos humanos comunicarem e entenderem-se mutuamente e, também, reconhecer que as línguas variam consoante os locais, defendendo que cada país possui uma língua diferente. Desta forma, perceberam que as línguas são, de facto, diferentes umas das outras, contendo sons distintos e estando associadas a diferentes países.

A última questão deste questionário foi a que melhor deu resposta à nossa questão de investigação, uma vez que questionou os alunos acerca do seu gosto pela aprendizagem de línguas. De facto, a grande maioria dos alunos afirmou gostar de aprender mais línguas, com vista a poder conhecer melhor o mundo em que vive e a contactar com diferentes países, povos e culturas. Com a análise deste questionário foi possível verificar que as crianças demonstraram curiosidade em conhecer novas línguas, mesmo sem o nosso incentivo, uma vez que as crianças responderam a estas questões antes da implementação do nosso projeto.

Vejamos, agora, a análise do questionário final (de avaliação das atividades e de autoavaliação das crianças), o qual foi preenchido no final da implementação do projeto, portanto, após a dinamização das atividades planeadas pelo grupo.

4.2. Análise do questionário final

Passemos, portanto, à análise do questionário final, onde optámos por analisar apenas as questões 3, 5, 6, 7, 9 e 10, pois considerámos ser as que melhor davam resposta à nossa questão de investigação. Dos 17 alunos que participaram no projeto, todos responderam a este questionário.

Desta forma, comecemos por analisar a questão 3, “*Das línguas com as quais contactei, a que mais gostei foi...*”, em que os alunos tinham de mencionar a língua com a qual mais gostaram de contactar ao longo do projeto:

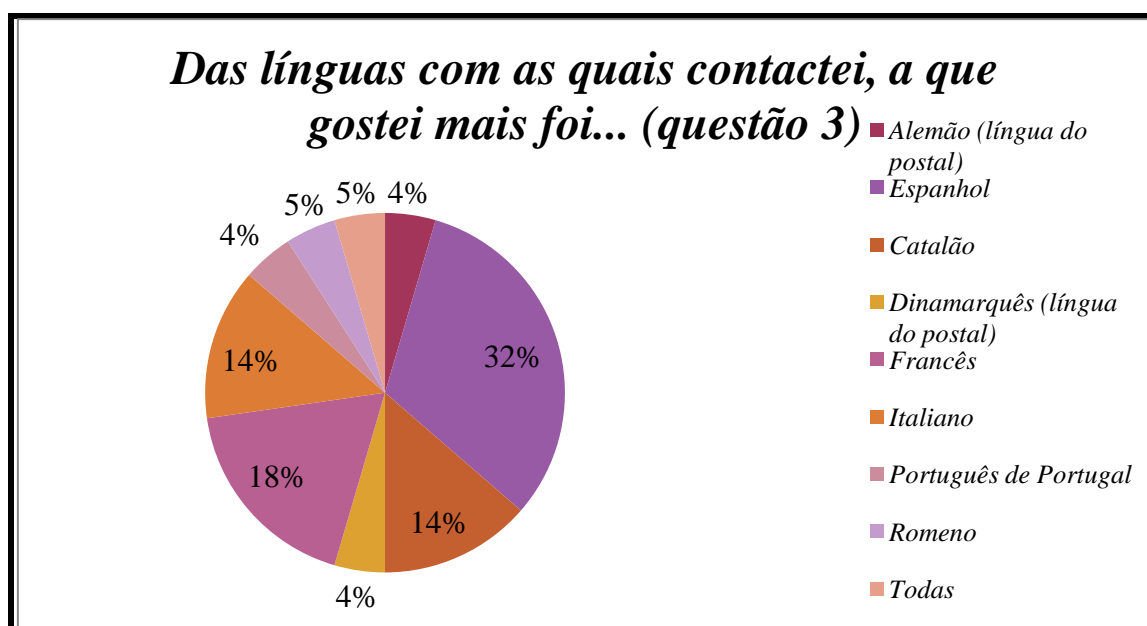


Gráfico 13: Questão: "Das línguas com as quais contactei, a que mais gostei foi..."

Pela observação do Gráfico 13, pudemos concluir que a grande maioria dos alunos gostou de contactar com a língua espanhola, contando com 32% do total das respostas da turma (7 respostas). O francês surgiu como a segunda língua preferida dos alunos, somando um total de 18% das respostas dadas (4 respostas) e o catalão e o italiano emergiram como as terceira e quarta línguas eleitas pelas crianças, contando com um total de 14% das respostas mencionadas (3 respostas, cada). Seguiram-se o português de Portugal e o romeno, com um total de 5% das respostas da turma (1 resposta, cada) e, finalmente, o alemão e o dinamarquês (línguas trabalhadas na construção do postal), com um total de 4% das respostas dos alunos (1 resposta, cada) (cf. Anexo XIII, Quadro 32).

Considerámos interessante, ainda, o facto de 2 alunos terem mencionado as línguas presentes no postal, o que demonstrou que também o contacto com outras línguas através da escrita desperta, nas crianças, a curiosidade e o gosto de aprender (cf. Anexo XIII, Quadro 32). Desta forma, foi possível verificar que as crianças mencionaram as línguas que foram abordadas no projeto e das quais se sentiam mais próximas, pois estavam mais presentes nos seus contactos do dia-a-dia. No entanto, esta análise mostrou, ainda, que as crianças sentiram curiosidade por outras línguas mais distantes, como foi o caso das línguas dos postais, pois representavam o desconhecido, sentindo as crianças interesse em descobri-lo.

Sigamos, agora, para a análise da questão 5, “*O que mais gostei de todas as sessões foi...?*”, onde foi pedido aos alunos que manifestassem a sua opinião acerca do que mais gostaram no projeto, isto é, das atividades que lhes despertaram maior interesse:

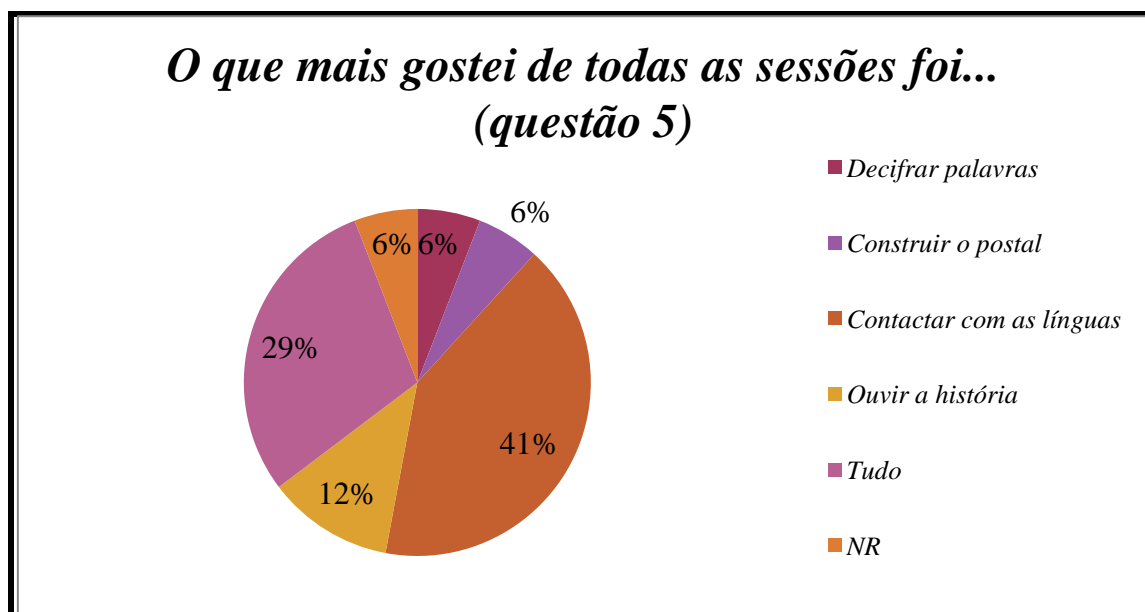


Gráfico 14: Questão: "O que mais gostei de todas as sessões foi..."

Após a observação do Gráfico 14, concluiu-se que a grande maioria dos alunos da turma, de entre todas as atividades realizadas, elegeu o contacto com as diversas línguas como a atividade mais cativante, somando um total de 41% das respostas da turma (7 respostas). A audição da história surgiu como a segunda atividade mais votada pelas crianças, contando com um total de 12% das respostas dadas (2 respostas), seguindo-se, por fim, as tarefas de decifrar palavras e de construção do postal, com um total de 6% de respostas dos alunos (1 resposta, cada) (cf. Anexo XIII, Quadro 33).

Ainda pela análise do gráfico, foi possível verificar que 5 alunos, correspondendo a 29% do total das respostas dadas, mencionaram que gostaram de todas as atividades desenvolvidas no projeto (cf. Anexo XIII, Quadro 33).

Vejamos, agora, a análise da questão 6, “*O que menos gostei de todas as sessões foi...?*”, onde foi pedido aos alunos que manifestassem a sua opinião acerca do que menos gostaram no projeto, isto é, acerca das atividades que lhes despertaram menor interesse:

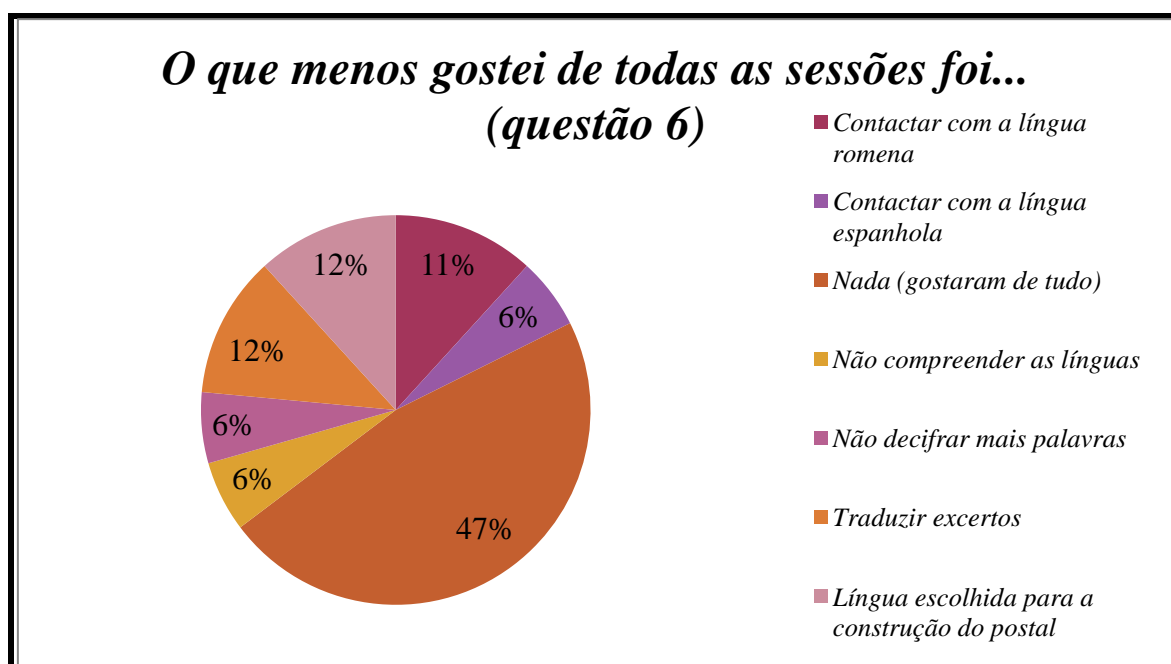


Gráfico 15: Questão: "O que menos gostei de todas as sessões foi..."

De acordo com o Gráfico 15, pudemos constatar que a atividade menos cativante para os alunos foi a tradução de excertos, contando com 12% do total das respostas da turma (2 respostas), facto que nos levou a concluir que tiveram dificuldade em compreender o que dizia nos mesmos (cf. Anexo XIII, Quadro 34).

A língua escolhida para a construção do postal também se mostrou um pouco desanimadora para as crianças, uma vez que 12% do total das repostas da turma (2 respostas) indicou que estas não se sentiram agradadas com a língua que lhes coube analisar. Um aluno, correspondendo a 6% do total das respostas dadas, mencionou que gostava de ter decifrado mais palavras, outros 2, correspondendo a 11% do total das respostas da turma, afirmaram não ter gostado de contactar com a língua romena e, por fim, outro aluno, correspondendo a 6% do total das respostas dadas, indicou que o contacto com a língua espanhola também se mostrou ser uma atividade desinteressante (cf. Anexo XIII, Quadro 34).

Ainda pela análise deste gráfico, foi possível destacar uma grande mancha gráfica de respostas, dizendo respeito ao facto de a grande maioria dos alunos ter gostado de todas as atividades desenvolvidas no projeto. Como pudemos verificar, 47% dos alunos que participaram no projeto gostaram da maioria das atividades a que estiveram sujeitos (cf. Anexo XIII, Quadro 34).

Desta forma, foi possível concluir que as crianças se sentiram motivadas para a aprendizagem de línguas e, portanto, para o plurilinguismo, uma vez que estiveram

confortáveis nas atividades, com a tarefa de decifrar palavras e traduzir excertos, conseguindo compreender as línguas com as quais contactaram no decorrer do projeto. Assim, foi, de facto, possível perceber que as atividades planeadas foram bem aceites pelas crianças e desenvolveram nelas o gosto e a curiosidade em aprender línguas.

Em relação à questão 7, “*Gosto de aprender línguas, porque...?*”, foi pedido aos alunos que explicitassem as razões que os levavam a aprender línguas. Assim, vejamos, abaixo, as justificações dadas pelas crianças, agrupadas consoante o que foi dito, permitindo-nos perceber o motivo pelo qual gostavam de aprender línguas:

	<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
Sim	<i>É importante para a comunicação com outros povos.</i>	D.R., F.C., J.N., M.A., M.M.	5
	<i>É relevante no conhecimento de novas realidades.</i>	B.C., B.G., D.T., P.S., R.M., S.C., S.S.	7
	<i>É interessante e divertido.</i>	C.L., C.L., J.I., L.B.	4
	<i>Não sabe.</i>	L.O.	1

Quadro 14: Questão: “Gosto de aprender línguas, porque...”

Através da análise do Quadro 14, pudemos verificar que, tal como na questão 10: “*Gostavas de aprender outras línguas? Porquê?*” do questionário inicial, os alunos afirmaram gostar de aprender novas línguas, escolha que justificaram, na maioria dos casos (7 alunos), pela importância que esse ato teria no conhecimento de novas realidades, novos países e novos povos. Cinco alunos referiram que a aprendizagem de línguas era importante na comunicação com outros povos, em viagens a outros países e 4 alunos mencionaram que aprender línguas era uma tarefa divertida, uma vez que as línguas eram interessantes (cf. Anexo XIII, Quadro 35).

Tal como na questão 10 do questionário inicial, de um modo geral, concluímos que os alunos assimilaram o verdadeiro objetivo da aprendizagem de línguas, o qual se prende com a possibilidade dos sujeitos conhecerem melhor o mundo em que vivem, contactando com diferentes países, povos e culturas. De facto, as línguas desempenham diferentes funções e assumem diversos estatutos na nossa vida. Entre outros aspetos, as línguas permitem aceder ao conhecimento, registando-o e são um fator de socialização, pois formam as relações entre os indivíduos e a sociedade onde estão inseridos.

Também, aqui, foi possível verificar que as crianças manifestaram o mesmo gosto pela aprendizagem de línguas, tal como divulgaram na questão 10 do questionário inicial, onde a grande maioria dos alunos afirmou gostar de aprender novas línguas por razões diversas. Nesta questão aqui analisada, todas as crianças manifestaram a sua opinião positivamente em relação ao contacto com novas línguas, o que demonstrou que as atividades planeadas e concebidas no projeto desenvolveram nas crianças o gosto pela aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, pelo plurilinguismo.

De acordo com Jakobson (2005) as línguas desempenham seis funções essenciais, nomeadamente a *função referencial*, que permite aos sujeitos participarem em conversas, a *função emotiva*, que traduz as emoções dos indivíduos nos diálogos estabelecidos, a *função fática*, que é entendida como uma forma de trocar diálogos com a finalidade de prolongar a comunicação entre os sujeitos, a *função apelativa*, onde o discurso recai sobre o destinatário, levando-o a atuar da forma que o remetente pretende, a *função poética*, que se traduz no enfoque da mensagem nela própria e, finalmente, a *função metalinguística*, que se foca na reflexão sobre a própria linguagem, (cf. Apontamentos de aula de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras, aula 5; cf. Jakobson, 2005; 123-128). Todas estas funções permitem que o sujeito comunique, transmitindo as suas opiniões, gostos e aspirações e para ser capaz de comunicar corretamente o sujeito tem de ser formado a esse nível.

De facto, em contexto escolar, a aprendizagem das línguas centra-se em torno de duas grandes finalidades educativas, tais como, aprender e comunicar. Estas duas finalidades não se podem separar uma da outra, uma vez que os alunos não conseguem e não podem aprender uma língua sem comunicar. Isto é, para um sujeito conseguir aprender uma língua para, assim, poder comunicar na mesma, tem que aprender a fazê-lo, logo, tem que comunicar para aprender. Yves Bertrand, em 1997, definiu quatro grandes finalidades educativas do processo de aprendizagem de línguas, nomeadamente as *finalidades práticas*, que esperam que o sujeito utilize a língua para obter o que pretende, as *finalidades formativas*, que procuram que o sujeito, através do contacto com línguas, se torne aberto e recetivo à diversidade, as *finalidades culturais*, que pretendem que o sujeito compreenda o Outro e o respeite e as *finalidades políticas*, que desejam que o sujeito domine várias línguas para, assim, comunicar com outros povos (cf. Apontamentos de aula de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras, aula 5).

Assim, concluímos que as crianças com as quais realizámos o projeto eram abertas ao Outro e à diversidade, encaixando-se nas finalidades educativas do processo

de aprendizagem de línguas acima referidas, uma vez que umas admitiram gostar de aprender línguas por ser útil na sua vida (finalidades práticas e políticas) e outras referiram que a aprendizagem de línguas permitia conhecer novas realidades, povos e culturas (finalidades formativas e culturais) (cf. Anexo XIII, Quadro 35).

Vejamos, agora, a análise da questão 9, “*Na realização das atividades estive*”, onde os alunos tinham que avaliar a sua prestação e o seu comportamento no decorrer do projeto:

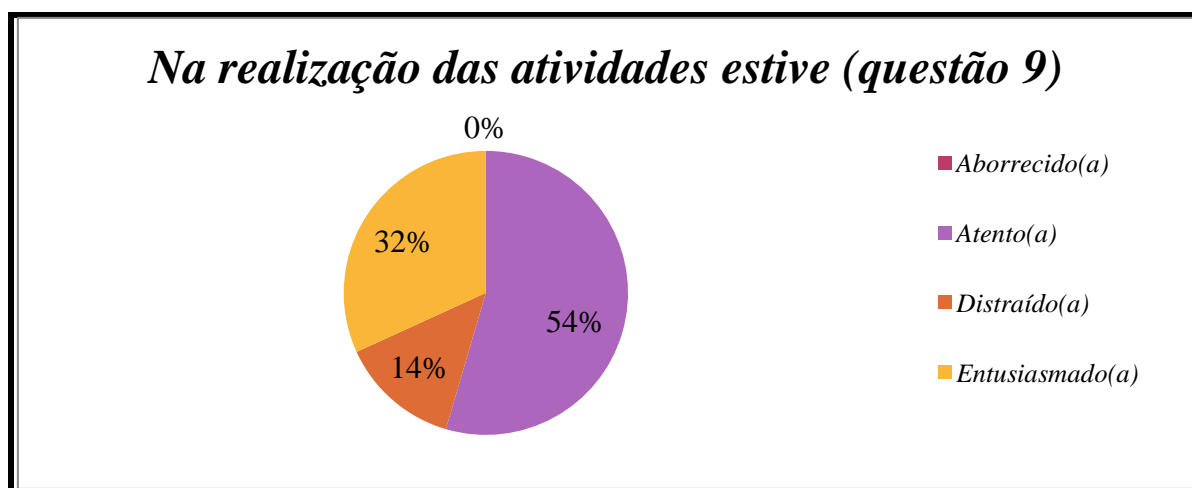


Gráfico 16: Questão: “Na realização das atividades estive”

No Gráfico 16, constatámos que a grande maioria dos alunos se autoavaliou como estando atenta no decorrer do projeto, contando com um total de 54% do total das respostas dadas (12 respostas). Quatro desses alunos também indicaram que estiveram entusiasmados e, em conjunto com mais três crianças, acumulando um total de 32% do total das respostas da turma, indicaram que se mostraram entusiasmados com as atividades propostas (cf. Anexo XIII, Quadro 36).

Dos alunos que afirmam estar atentos no desenvolvimento do projeto, 3, correspondendo a 14% do total das respostas dadas, confessaram que estiveram distraídos em alguns momentos, mas nenhuma criança afirmou estar aborrecida ao longo do desenrolar das atividades (cf. Anexo XIII, Quadro 36).

Como conclusão, foi possível afirmar que as atividades propostas aos alunos foram interessantes, o que os levou a estarem atentos e entusiasmados com as mesmas. No entanto, a capacidade de concentração varia muito de pessoa para pessoa, o que levou a que alguns alunos se autoavaliassem como estando distraídos em algumas atividades (cf. Anexo XIII, Quadro 36).

Terminámos a análise do questionário final com o estudo da questão individual entregue aos alunos no final do projeto, “*O que eu gostaria de fazer para saber mais sobre as línguas...*”, onde as crianças tinham de mencionar o que gostariam de fazer para aprender mais sobre alguma língua pela qual tivessem curiosidade. Para tal, criámos um quadro que exhibe as respostas dos alunos, agrupadas de acordo com o que foi dito:

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Viajar pelo mundo.</i>	D.C., J.I., L.B., L.O., M.A., M.M., S.S.	7
<i>Ouvir histórias e ler textos noutras línguas.</i>	B.G., J.N.	2
<i>Ter uma professora a ensinar línguas.</i>	F.C.	1
<i>Não explicam.</i>	C.L., D.R., D.T., P.S., R.M., S.C.	6
<i>Nota: Um aluno (B.G.) não respondeu a esta questão.</i>		

Quadro 15: Questão: “O que eu gostaria de fazer para saber mais sobre as línguas...”

Após a observação do Quadro 15, foi possível afirmar que 7 alunos gostavam de viajar pelo mundo para, assim, poderem aprender outras línguas. Dois alunos referiram que gostavam de ouvir histórias noutras línguas e ler textos em línguas diferentes para, assim, as aprender, o que nos permitiu concluir que o contacto com as línguas através da escrita ou através da audição de histórias desenvolve a curiosidade nas crianças em descobrir mais sobre as mesmas (cf. Anexo XIII, Quadro 37).

Outro aluno mencionou que gostava de ter uma professora ao seu dispor todos os dias para o ajudar a aprender palavras noutras línguas que não a sua LM, o que nos levou a crer que essa mesma criança gostava de ter contactos mais constantes e alargados com outras línguas em contexto escolar (cf. Anexo XIII, Quadro 37).

Numa análise geral do questionário inicial e do questionário final, concluímos que as crianças eram muito curiosas em relação a diversas realidades e quando foram confrontadas com o desconhecido empenharam-se em descobri-lo. Pudemos observar realmente como as crianças reagiram com as atividades propostas e o quanto se dedicaram à sua realização e, assim, fomos capazes de verificar que as atividades em IC desenvolvem, de facto, nas crianças o gosto pela aprendizagem de línguas. As crianças

gostaram da oportunidade de contactar com novas línguas, uma vez que perceberam que eram capazes, dessa forma, de comunicar com povos oriundos de países estrangeiros, percebendo que seria necessário, para isso, estudar para aprender novas línguas.

Foi visível que as crianças sentiram curiosidade em aprender outras línguas por razões que iam desde o prazer até à utilidade desse mesmo facto, uma vez que algumas manifestaram interesse em aprender outras línguas porque seriam valorizadas perante a sociedade e outras pelo facto de poderem aprender essas mesmas línguas e, posteriormente, serem capazes de comunicar fluentemente nelas. Desta forma, concluiu-se que as crianças sentiram prazer em aprender línguas e perceberam que esse facto seria útil no seu dia-a-dia, quer para conhecerem e comunicarem com outros povos, quer para alargarem o seu repertório linguístico.

Terminada a análise do questionário final, sentimos necessidade de realizar, também, uma pequena reflexão em torno dos dados analisados, com vista a perceber se este instrumento de recolha de dados conseguiu dar resposta à nossa questão de investigação (para mais informações, ver capítulo 3).

Ora, pelos dados analisados, foi possível verificar que as crianças mencionaram como línguas com as quais mais gostaram de contactar as que lhes eram mais próximas, uma vez que eram as que estavam mais presentes nos seus contactos diários. No entanto, é seguro dizer, também, que as crianças sentiram curiosidade por outras línguas mais distantes, como foi o caso das línguas dos postais. Através do questionário final pudemos apurar que a grande maioria dos alunos elegeram como atividade mais cativante o contacto com diversas línguas, o que nos mostrou que se sentiram motivadas para a aprendizagem de línguas e, consequentemente, para o plurilinguismo. Uma outra razão que nos conduziu a tal conclusão foi o facto de as crianças se autoavaliarem como estando atentas e entusiasmadas no decorrer das atividades, o que, por sua vez, nos permitiu concluir que as tarefas propostas aos alunos foram interessantes e cativantes.

Ainda neste ponto da motivação para o plurilinguismo, os alunos afirmaram gostar de aprender novas línguas, tal como indicaram no questionário inicial, e pelo mesmo motivo, isto é, pela importância que esse ato teria no conhecimento de novas realidades, novos países e novos povos. Assim, concluímos que as crianças com as quais realizámos o projeto eram abertas ao Outro e à diversidade, pois admitiram gostar de aprender línguas por ser útil na sua vida e por permitir conhecer novas realidades, povos e culturas.

Os postais individuais também permitiram dar uma resposta à nossa questão de investigação, uma vez que implicaram que os alunos utilizassem nas suas produções escritas línguas estrangeiras, bem como permitiram observar, também, a capacidade dos alunos de construir um postal, respeitando a sua estrutura. Passemos, assim, à sua análise.

4.3. Análise dos postais individuais

Vejam, portanto, a análise dos postais individuais, onde procurámos analisar, num primeiro momento, a capacidade dos alunos construírem um postal, verificando se eram capazes de respeitar a estrutura do mesmo (data/local, saudação inicial, assunto/mensagem, saudação final, remetente e destinatário).

Desta forma, apresentámos, em anexo (cf. Anexo XIV), um quadro (cf. Quadro 38) que indica quais os alunos que foram capazes de respeitar a estrutura do postal. Pela análise dos dados recolhidos e do quadro atrás referido, pudemos concluir que, no que se prende com a data e o local, 16 alunos indicaram a data completa e o local onde se encontravam e, apenas, 1 aluno não o fez (*Exemplo: “Aveiro, dia 23 de novembro de 2012, quarta-feira”*). Relativamente à saudação inicial, todos os alunos que realizaram o postal, isto é, 17 alunos, foram capazes de integrar na sua criação esse aspeto (*Exemplo: “Olá, eu chamo – me ...”*). Quanto ao assunto/mensagem, também todos os alunos (17 alunos) tiveram a capacidade de criar um texto coerente. Inicialmente, alguns alunos apresentaram dificuldades na construção do texto, uma vez que estavam a criar um diálogo. No entanto, após serem alertados para tal facto e de ter sido explicado, novamente, o que pretendíamos, perceberam de imediato o erro e logo criaram o texto pretendido. Em relação à saudação final, verificámos que apenas 15 alunos a apresentaram no seu postal e, no que toca ao remetente e ao destinatário, todos os 17 alunos a escreveram na sua criação (*Exemplo: “Adeus!”*) (cf. Anexo XIV, Quadro 38).

De um modo geral, concluímos que a grande maioria dos alunos foi capaz de se recordar da estrutura do postal, uma vez que, em outros momentos da prática pedagógica a díade trabalhou com a turma esse tipo de texto, criando um postal coletivo. Com a construção do postal não procurámos, somente, avaliar a capacidade dos alunos em respeitar as partes constituintes do postal, mas também a sua aptidão de utilizar, nos textos criados, outras línguas que não a sua LM. Como já foi referido atrás, distribuímos por cada aluno um cartão referente a uma língua oficial da UE e depois de

cada aluno saber que língua ia trabalhar, pedimos que, no texto que criassem, utilizassem palavras escritas na língua cartão recebido, nomeadamente a saudação inicial, a saudação final e, também, por exemplo, a referência à idade, dando, igualmente, liberdade para os alunos escolherem outras palavras e expressões a usar.

Posto isto, vejamos abaixo o gráfico que representa o total de alunos que escreveu, de facto, a saudação inicial na língua do respetivo cartão, como foi pedido:



Gráfico 17: Postal individual - alunos que escreveram a saudação inicial na língua no cartão

Através da análise do Gráfico 17, verificámos que a grande maioria dos alunos (15 alunos) respeitou o que foi pedido pela díade, isto é, escreveu a saudação inicial do seu postal na língua do cartão que recebeu (*Exemplos: “Bonjour, je m’appelle ...”; “Tere, mina olen ...”; “Ahoj, jmenuji se ...”*). Apenas 2 alunos não foram capazes de atender ao nosso pedido, escrevendo a mesma na sua LM, ou seja, em português (cf. Anexo XIV, Quadro 39).

De um modo geral, foi possível verificar que a grande maioria dos alunos se recordou da estrutura do postal, uma vez que 15 alunos incluíram no seu texto a saudação inicial.

Observemos, agora, o gráfico que representa o total de alunos que escreveu a saudação final na língua do cartão recebido, como também foi pedido:



Gráfico 18: Postal individual - alunos que escreveram a saudação final na língua no cartão

O Gráfico 18 mostrou-nos que a grande maioria dos alunos (12 alunos) respeitou o que foi pedido pela díade, isto é, escreveu a saudação final no seu postal na língua do cartão que recebeu (*Exemplos: “Au revoir! À bientôt!”; “Tak ahoj! Mej se hezky!”; “Hej dā!”*). Apenas 3 alunos não foram capazes de atender ao nosso pedido, escrevendo a mesma na sua LM, ou seja, em português. Os restantes 2 alunos que aparecem mencionados no “Não” não incluíram na sua construção a saudação final, o que nos levou a concluir que não estiveram atentos na tarefa de construir o postal coletivo em outros momentos da prática pedagógica, o que fez com que não se recordassem dessa parte constituinte do postal (cf. Anexo XIV, Quadro 40).

De um modo geral, foi possível verificar que a grande maioria dos alunos se recordou da estrutura do postal, uma vez que 12 alunos incluíram no seu texto a saudação final.

Também pedimos aos alunos que utilizassem palavras e/ou expressões nas suas produções, encontrando-se as mesmas escritas nas línguas dos cartões que receberam.

Espreitemos, portanto, o gráfico, em baixo, que dá conta do total de palavras usadas pelos alunos nas línguas dos cartões recebidos:

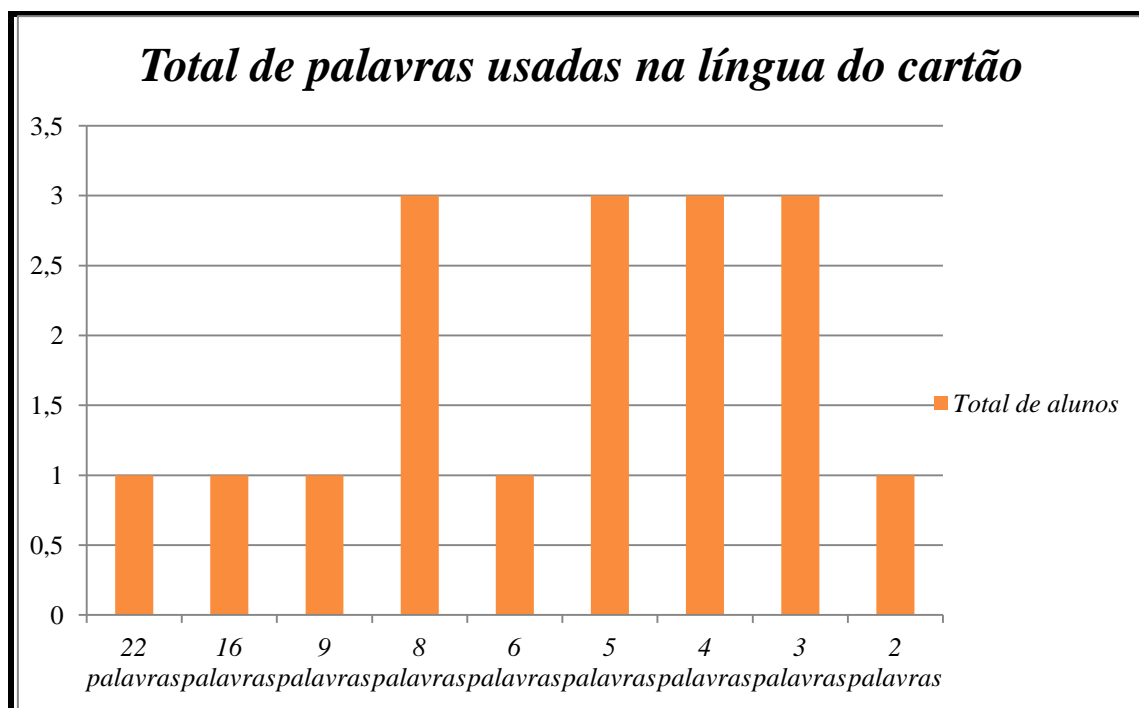


Gráfico 19: Postal individual - total de palavras usadas na língua do cartão

Com a análise do Gráfico 19, concluímos que todos os alunos respeitaram o nosso pedido, ou seja, utilizaram no seu postal palavras e/ou expressões escritas na língua do cartão que receberam. Como foi possível observar no gráfico acima, 1 aluno utilizou 22 palavras (*Exemplos: “huit”; “âge”*) e outro 16 palavras (*Exemplos: “osm”; “deset”*) escritas na língua do cartão, importando referir que estes 2 alunos apresentaram os postais escritos, total ou parcialmente, nas línguas dos cartões recebidos, utilizando, apenas, algumas palavras e/ou expressões em português.

Seguiu-se 1 aluno que utilizou 9 palavras na língua pedida (*Exemplos: “opt”; “nouã”*), de seguida 3 alunos que usaram 8 palavras na língua do cartão (*Exemplos: “otto”; “kymmenen”*) e 1 aluno que escreveu 6 palavras sem recorrer ao uso da sua LM, ou seja, o português (*Exemplos: “astuoni”; “viso gero”*). Ainda na análise dos postais foi possível verificar que 3 alunos mencionaram nos seus postais 5 palavras escritas na língua pedida (*Exemplos: “tmienja”; “jiena”*), seguindo-se mais 3 alunos que utilizaram 4 palavras na língua do cartão (*Exemplos: “ocho”; “kaheksa”*), novamente 3 alunos que escreveram 3 palavras sem recorrer ao uso do português (*Exemplos: “sedem”; “daag!”*) e, finalmente, 1 aluno que escreveu 2 palavras na língua presente no cartão que recebeu (*Exemplos: “osiem”; “czesc!”*) (cf. Anexo XIV, Quadro 41).

De um modo geral, foi possível afirmar que os alunos se esforçaram por respeitar o nosso pedido, uma vez que tentaram apresentar no seu postal o maior número possível de palavras escritas na língua do cartão recebido, tal como observámos no gráfico acima, em que 2 alunos escrevem um número considerável de palavras escritas na língua do cartão que receberam. A grande maioria dos alunos apenas utilizou a língua do cartão para indicar a idade, a saudação inicial e a saudação final e os alunos que mais se destacaram foram, então, os que escreveram 22 e 16 palavras, o que nos mostrou que se empenharam mais do que os restantes alunos nesta tarefa. Importa referir, também, que o número de palavras no gráfico varia consoante os textos analisados, uma vez que nos postais encontrámos textos mais curtos e outros mais elaborados. Desta forma, não foi possível afirmar que alguns alunos não se empenharam no postal, apenas alguns apresentaram textos com menos conteúdo e outros com mais informação.

A aprendizagem de uma língua centra-se em torno de processos de transferência de conhecimentos, os quais são entendidos como a capacidade do sujeito em relacionar as novas informações recolhidas com os esquemas e as estruturas já existentes na sua memória. A LM do sujeito é a língua em relação à qual ele se sente mais próximo e com a qual se identifica. Assim, quando é confrontado com uma língua diferente, o sujeito, automaticamente, procura ajuda na sua LM para, assim, compreender a nova língua. De facto, Lado (1974) afirma que os sujeitos, quando estão perante a aprendizagem de uma LE, tendem a transferir formas e significados da sua LM para a nova língua estudada (cf. Andrade, 1997: 266-270; cf. Lado, 1974: 2).

Posto isto, verificámos que os alunos recorreram à sua LM para poderem compreender as línguas estrangeiras com as quais estavam a contactar e, recordando a estrutura do postal e do próprio diálogo, foram capazes de criar um texto da sua autoria, utilizando palavras numa LE.

Como a sociedade onde vivemos é caracterizada por uma DLC, diariamente, deparamo-nos com uma necessidade de, desde muito cedo, garantir o desenvolvimento pleno das potencialidades das crianças, recorrendo à SDLC. De facto, a SDLC tem sido encarada como um meio de educar para a cidadania e para o diálogo intercultural, formando cidadãos para aceitarem e participarem em situações que abrangem experiências linguísticas e culturais distintas. Para além disto, serve de suporte para a aprendizagem da leitura e da escrita na LM da criança, bem como do vocabulário da LE

a estudar, uma vez que desenvolve a consciência linguística das crianças (cf. Andrade e Lourenço, 2011: 337).

O nosso projeto pretendeu avaliar de que forma o contacto com a DLC permitia desenvolver nas crianças o gosto pela aprendizagem de novas línguas e, neste ponto, conseguimos verificar que foi, de facto, possível desenvolver nas mesmas atitudes e conhecimentos capazes de prepará-las para viver em sociedades multilingues e multiculturais e para aprender novas línguas. Terminada a análise dos postais individuais, sentimos necessidade de realizar uma pequena reflexão em torno dos dados analisados, com vista a perceber se este instrumento de recolha de dados conseguiu dar resposta à nossa questão de investigação (para mais informações, ver capítulo 3).

De um modo geral, concluímos que a grande maioria dos alunos se recordou da estrutura do postal, uma vez que já tínhamos trabalhado com a mesma, em outros momentos da prática pedagógica, esse tipo de texto. Nesta atividade foi pedido, também, que os alunos escrevessem a saudação inicial e final na língua do cartão que receberam, dando liberdade para introduzirem mais informações e, desta forma, concluímos que a grande maioria respeitou o que foi pedido pela díade. Grande parte dos alunos introduziu palavras e/ou expressões escritas na língua do cartão respetivo, uma vez que foi possível verificar que todas as crianças tentaram apresentar no seu postal o maior número possível de palavras escritas na língua do cartão que receberam. Embora mais visível numas que noutras, todas se empenharam nesta atividade e construíram postais interessantes.

Cruzando os dados analisados dos questionários iniciais e finais com os dos postais, foi notório que as crianças se mostraram curiosas e abertas perante o desconhecido. Sempre se apresentaram interessadas em contactar com outras línguas e a construção do postal permitiu que contactassem com a escrita de outras línguas. Uma vez que a maioria dos alunos indicou que a finalidade da aprendizagem de línguas era o contacto com outros povos e culturas e que as línguas serviam para as pessoas comunicarem, o postal veio possibilitar às crianças contactarem com o desconhecido através da escrita. Puderam, assim, observar o sistema de escrita de outras línguas, percebendo que era distinto do nosso próprio sistema.

Terminada a implementação da atividade de construção do postal, demos conta que podíamos ter realizado uma última tarefa, nomeadamente a revisão dos textos, uma vez que, ao longo da análise dos postais, deparámo-nos com muitos erros de ortografia. O ensino da escrita baseia-se, essencialmente, em escrever para aprender, onde os

sujeitos passam por fases distintas, tais como, a mobilização do conhecimento prévio, a recolha e a seleção da informação, a organização da informação recolhida, a redação do texto e a sua revisão. Na *mobilização do conhecimento prévio*, o aluno analisa todos os conhecimentos de que dispõe sobre um determinado tema. Na *recolha e na seleção da informação*, o aluno seleciona a informação que mais lhe convém para a atividade proposta. Na *organização da informação recolhida*, o aluno organiza mentalmente todas as informações recolhidas, por forma a conseguir realizar a atividade proposta. Na *redação do texto*, o aluno procede à criação do postal, respeitando a sua estrutura e as informações que organizou na fase anterior. Na *revisão do texto*, o aluno revê a sua criação textual, verificando se está coerente (cf. Barbeiro e Pereira, 2007: 32-34).

Posto isto, devíamos ter escolhido um postal com erros ortográficos, respeitando a identidade do aluno e, em grande grupo, proceder à sua revisão textual, permitindo a construção de um novo texto coletivo coerente. Esta tarefa tem como objetivos principais trabalhar a produção de um texto, assegurando a mobilização de conhecimentos prévios e a sua articulação com novas informações e trabalhar a revisão textual a partir da apreciação conjunta de textos individuais com vista à deteção e resolução de aspetos a melhorar (cf. Barbeiro e Pereira, 2007: 35 e 45).

Após termos analisado os questionários iniciais e finais e os postais individuais das crianças, sentimos que faltava analisar um outro documento que nos permitisse observar o empenho da turma na realização das atividades. Decidimos, então, analisar as fichas de trabalho de compreensão global da história “O Gato das botas”, uma vez que continham questões simples e mais complexas, que requeriam um esforço mais ou menos alargado por parte da criança. Desta forma, passemos à sua análise.

4.4. Análise da compreensão global da história em diferentes línguas

Vejamos, finalmente, a análise da ficha de trabalho de compreensão global da história “O Gato das botas” nas diferentes línguas, onde procurámos verificar, num primeiro momento, as respostas das crianças e, posteriormente, a motivação das mesmas para a atividade, através da observação do seu empenho nessa tarefa. Assim, observemos, nas páginas seguintes, a análise das questões 1, 2, 3, 4, 5 e 6, uma vez que considerámos ser as que melhor respondiam aos objetivos do nosso projeto e à nossa

questão de investigação (para mais informações, ver capítulo 3 e para a análise diferente sobre estas questões, veja-se Neto, 2012).

Passemos, assim, à análise da questão 1, “*Quais as personagens do texto?*”, onde os alunos tinham de indicar quais eram as personagens da história “O Gato das botas”:

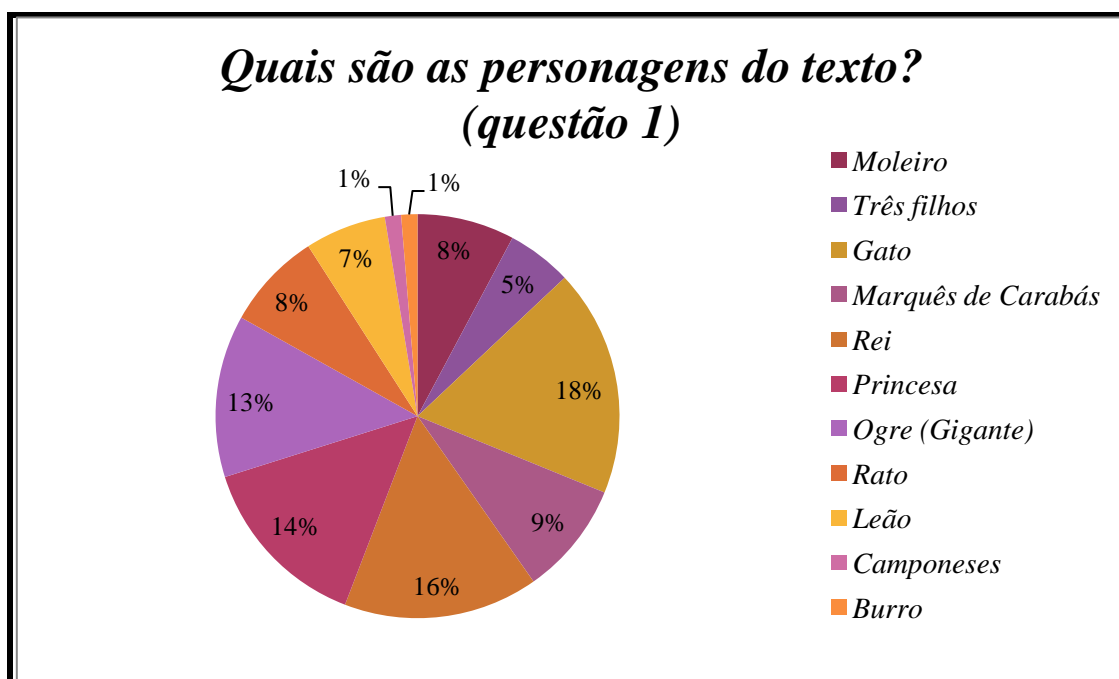


Gráfico 20: Questão: “Quais são as personagens do texto?”

Pela observação do Gráfico 20, concluímos que os alunos mencionaram um total de 11 personagens nas suas respostas, não distinguindo as personagens principais das personagens secundárias. De todas as personagens mencionadas, as que mais se destacaram foram as personagens principais da história, isto é, as mais importantes e à volta das quais decorreu a ação. Foram estas personagens o *gato*, com um total de 18% das respostas dadas (14 respostas), o *rei*, que contou com 16% do total de respostas dos alunos (12 respostas), a *princesa*, com 14% das respostas dadas (11 respostas) e, por fim, o *ogre*, contando com 13% do total de respostas da turma (10 respostas). Importa referir, aqui, que apenas 14 alunos responderam a esta questão (3 alunos não responderam), pelo que foi possível afirmar que todos os alunos identificaram o *gato* como uma personagem da história, percebendo que a ação se desenrolou à sua volta (cf. Anexo XV, Quadro 42).

As restantes respostas mencionadas pelos alunos referiram-se às personagens secundárias da história, que se prendiam com aquelas que participaram na ação mas não desempenharam um papel decisivo no seu desenrolar e que foram menos importantes do que as personagens principais mas que se relacionaram com elas. Foram estas personagens o *moleiro*, o *rato*, o *leão*, os *três filhos do moleiro*, os *camponeses* e o *burro*, contando cada uma com uma pequena percentagem das respostas da turma (1 a 6 respostas) (cf. Anexo XV, Quadro 42).

As personagens de uma história consistem nos seres vivos da sua narrativa e podem representar humanos, animais, objetos, entre outros. Esta questão pretendia que as crianças fossem capazes de identificar as personagens da história “O Gato das botas”, independentemente da sua importância no texto. Como pudemos verificar acima, as crianças mencionaram apenas as personagens principais e secundárias, embora existam outros tipos, nomeadamente *antagonista*, personagem que rivaliza com o protagonista, *oponente*, personagem que ajuda o rival do protagonista e *anti-herói*, personagem que realiza muitas ações indesejadas na história, mas que tem uma certa admiração pelos leitores. Relativamente às personagens principais, estas são as mais importantes da obra e, geralmente, consistem nos heróis da história e as personagens secundárias ajudam o protagonista, sendo que a sua importância varia consoante o desenrolar da ação (cf. Blog da autora Vanessa Sueroz: in <http://blog.vanessasueroz.com.br/tipos-de-personagens/>).

De seguida, procedamos à análise da questão 2, “*Quantos filhos tinha o moleiro?*”, em que os alunos tinham de mencionar quantos filhos tinha o moleiro referido na história. Nesta questão, apenas 13 alunos responderam, indicando a resposta correta, isto é, 3 filhos (cf. Anexo XV, Quadro 43). Estabelecendo uma comparação entre a questão 1 e a questão 2, verificámos que o número de alunos a não responder aumentou (4 alunos não responderam).

Atentemos, agora, na análise da questão 3, “*A quem é que o moleiro deu o gato?*”, na qual os alunos tinham de mencionar a quem é que o gato foi oferecido pelo moleiro. Novamente nesta questão, apenas 13 alunos apresentaram resposta (4 alunos não responderam), as quais se dividiram em duas categorias: *o filho mais novo*, com um total de 12 respostas e o *rei*, com 1 resposta, apenas. Foi possível verificar, aqui, que a grande maioria dos alunos acertou na resposta a esta questão, o que nos levou a concluir que compreenderam o essencial da história (cf. Anexo XV, Quadro 44).

De seguida, vejamos a análise da questão 4, “*O que é que o gato pediu ao rapaz?*”, onde foi pedido aos alunos que indicassem quais as oferendas que o gato pediu ao rapaz:

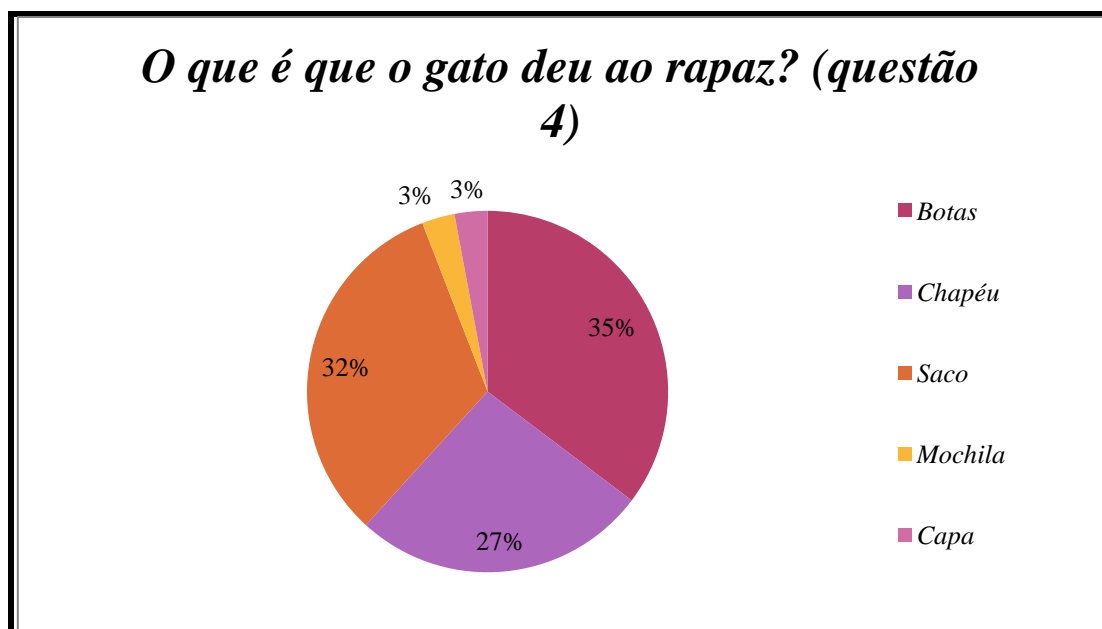


Gráfico 21: Questão: "O que é que o gato pediu ao rapaz?"

No Gráfico 21, constatámos que os alunos mencionaram um total de 5 respostas, das quais as que mais se destacaram foram as *botas*, com total de 35% do total das respostas da turma (12 respostas), o *saco*, com 32% das respostas dadas (11 respostas) e o *chapéu*, contando com 27% das respostas dos alunos (9 respostas). As restantes respostas mencionadas foram a *mochila* e a *capa*, contando cada uma, apenas, com 1 resposta (cf. Anexo XV, Quadro 45).

Novamente nesta questão, o número de alunos a não responder voltou a aumentar (5 alunos não responderam), perfazendo um total de 12 alunos a apresentar resposta. Este aspeto levou-nos a concluir que a grande maioria dos alunos percebeu a história, pelo total de respostas dadas e que, pelo total de alunos a não responder, algumas crianças não prestaram atenção aos detalhes da história, mas sim à sua generalidade.

Sigamos para a análise da questão 5, “*Como é que o rapaz conheceu o rei?*”, onde os alunos tinham de mencionar a ocasião que originou o encontro do rapaz com o rei. Vejamos, portanto, o quadro que exhibe as respostas dos alunos, as quais agrupámos de acordo com o que foi dito:

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>O rapaz conheceu o rei porque o gato apresentou-o, dizendo que era o Marquês de Carabás.</i>	B.G., M.M.	2
<i>O rapaz conheceu o rei porque o gato andava a caçar coelhos, lebres e codornizes que dava ao rei em nome do Marquês de Carabás.</i>	B.C., D.T., S.S.	3
<i>Conheceu o rei num rio.</i>	D.R.	1
<i>O rapaz conheceu o rei porque o seu gato inventou uma história em que ele era o Marquês de Carabás e se estava a afogar no rio. Assim, quando o rei se apercebeu do afogamento do rapaz, mandou parar a carruagem onde seguia viagem e socorreu-o. O gato disse que tinham roubado todas as roupas do seu amo e, assim, o rei ordenou que o levassem para o seu castelo e lhe dessem roupas novas.</i>	B.C., C.L., D.C., J.N., R.M.	5
<i>(A mesma resposta acima referida). O gato inventou esta história porque queria que o rei pensasse que o rapaz era rico e lhe oferecesse a mão da princesa em casamento.</i>	C.L.	1
<i>Nota: Sete alunos (F.C., J.I., L.B., L.O., M.A., P.S e S.C.) não responderam a esta questão.</i>		

Quadro 16: Questão: "Como é que o rapaz conheceu o rei?"

Pela observação do Quadro 16, verificámos que as crianças mencionaram respostas que puderam ser agrupadas em 5 categorias. A grande maioria dos alunos foi capaz de apresentar uma resposta desenvolvida a esta pergunta, enquanto outros optaram por elaborar uma resposta curta e simples. Ao analisar o quadro acima apresentado, observámos que 6 alunos apresentaram a resposta mais completa, explicando realmente a situação que se desenrolou no momento em que o rei e o rapaz se conheceram e que os restantes alunos apresentaram apenas alguns detalhes dessa mesma situação (cf. Anexo XV, Quadro 46).

Novamente nesta questão verificou-se que o número de alunos a não responder aumentou (7 alunos não responderam), perfazendo um total de 10 respostas dadas. Esta questão requeria uma maior concentração das crianças, uma vez que tinham de

desenvolver as suas respostas e não apresentar simplesmente uma resposta curta e, assim, foi possível verificar que, quanto mais a questão exigia das crianças, mais elas tendiam a desistir de responder.

De seguida, e por fim, analisemos a questão 6, “*Para onde é que o rapaz foi viver, depois de ter conhecido o rei?*”, em que os alunos tinham de explicar para que local foi o rapaz viver depois de ter conhecido o rei. Em todas as respostas mencionadas, o local referido foi um *castelo*, mas com proprietários diversos, tais como o *rei* (5 respostas) e o *ogre* (gigante) (5 respostas). Note-se que as respostas a esta questão se dividiram em igual percentagem, levando-nos a concluir que metade do total dos alunos compreendeu a história e a outra metade não, ou simplesmente não conseguiu captar alguns detalhes do desenrolar das ações. Novamente nesta questão, 7 alunos voltaram a não responder, sendo alguns dos quais, os mesmos da questão anterior, perfazendo um total de 10 respostas dadas (cf. Anexo XV, Quadro 47).

Analisando as questões em termos de respostas dadas, verificámos que, ao longo da ficha de trabalho de compreensão global da história “O Gato das botas”, as crianças foram desistindo de responder. Note-se, assim, que na questão 1 foram obtidas 14 respostas, nas questões 2 e 3 apenas 13 alunos responderam, na questão 4 apenas 12 alunos deram resposta à questão e nas questões 5 e 6 foram obtidas 10 respostas. Ainda foi possível verificar que os alunos que não responderam às questões acima mencionadas foram comuns a todas elas, isto é, consistiram nos alunos que normalmente apareceriam mencionados no âmbito da não resposta às questões. Este aspeto levou-nos a concluir que estas crianças não demonstraram interesse na atividade, uma vez que raramente responderam às questões. Pudemos afirmar, também, que estes alunos não prestaram atenção à história ou não foram capazes de compreender a mesma nas diferentes línguas abordadas. Os restantes alunos mostraram-se interessados em responder às questões, o que nos levou a crer que estavam motivados para a aprendizagem de línguas, uma vez que era necessário perceber a história nas várias línguas (francês, italiano e espanhol), para, assim, poderem responder. Desta forma, se as crianças não estivessem motivadas para compreender a história, não conseguiam responder às questões colocadas (cf. Anexo XV, Quadros 42, 43, 44, 45, 46, 47).

Note-se que esta atividade foi realizada pela colega da díade, que abordou, nas suas sessões, as línguas francês, italiano e espanhol e que esta tarefa foi realizada após os alunos terem ouvido a história nas diferentes línguas (cf. Neto, 2012: Relatório de Estágio). Assim, concluímos que, apesar de alguns alunos não terem respondido às

questões atrás referidas, a grande maioria fê-lo e demonstrou interesse em aprender novas línguas, uma vez que, para compreender uma história numa língua diferente da LM, é necessário uma certa implicação da criança para tentar perceber o que está a ser dito. A implicação, segundo Laevers e Portugal (2010), consiste numa qualidade da atividade humana, reconhecida pela concentração, persistência, motivação, interesse e fascínio perante uma dada situação. É possível, assim, analisar a implicação das crianças nas atividades observando a sua postura e a sua reação quando confrontadas com as mesmas e verificando o empenho que lhes dedica (Laevers e Portugal (2010: 25).

Desta forma, concluímos que esta atividade foi bem-sucedida e permitiu dar resposta à nossa questão de investigação: “*De que forma as atividades de IC promovem o desenvolvimento do gosto das crianças pela aprendizagem de línguas e, consequentemente, pelo plurilinguismo?*”, na medida em que implicou que as crianças se esforçassem por compreender as diferentes línguas românicas abordadas e se as crianças não estivessem motivadas para tal nunca iam compreender o verdadeiro sentido do que foi dito na história e, consequentemente, não conseguiam responder corretamente às questões. Também, aqui, foi possível analisar a implicação das crianças, as quais se mostraram bastante empenhadas nas tarefas, por forma a dar resposta ao que lhes foi pedido.

De facto, a aprendizagem de uma língua baseia-se em processos de transferência de conhecimentos, que são entendidos como a capacidade do sujeito em relacionar as novas informações com os esquemas e as estruturas já existentes na sua memória. A LM do sujeito é a língua com a qual ele tem uma relação de maior proximidade e com a qual se identifica, uma vez que, na maioria dos casos, consiste na primeira língua que aprendeu. Quando é confrontado com uma língua diferente, uma LE, o sujeito, automaticamente, procura ajuda na sua LM ou nas línguas que anteriormente aprendeu para, assim, compreender a nova língua. De acordo com Andrade (1997), diz-se que na aprendizagem de uma LE ocorrem dois tipos de processos de transferência, sendo eles, a transferência linguístico-comunicativa e a transferência aquisicional. Na análise da mudança de língua importa-nos focar a atenção nos mecanismos utilizados pelas crianças na compreensão da nova língua estudada, de tal forma que nos centrámos apenas no primeiro tipo de transferência, ou seja, na *transferência linguístico-comunicativa*.

Este tipo de transferência centra-se em torno da influência do conhecimento linguístico e comunicativo que já foi adquirido pelo sujeito quando este aprende uma nova língua, comprovando o que foi dito anteriormente, quando mencionado que os sujeitos, quando estão perante a aprendizagem de uma LE, tendem a transferir formas e significados da sua LM para a nova língua estudada. Dentro deste tipo de transferência podemos encontrar a *transferência fonética*, que se baseia nas produções orais das línguas, tais como, a entoação, a acentuação e o ritmo próprios de cada uma. Esta capacidade de identificação dos elementos que caracterizam as línguas pressupõe um determinado conhecimento do sujeito aprendente, que advém das suas experiências verbais anteriores, muitas vezes na sua LM. Encontramos, também, a *transferência gramatical*, que, por sua vez, se centra nas propriedades morfológicas das palavras, tais como, por exemplo, o género e o número. Esta capacidade de aquisição das características morfo-sintáticas das línguas requer, também, um determinado conhecimento prévio do sujeito aprendente, o qual advém das suas experiências verbais anteriores, onde a sua LM desempenha um papel importante (cf. Andrade, 1997: 279-281, 288-289).

Para além destes tipos de transferência, é possível encontrar, ainda, a *transferência lexical*, que se prende com a transferência das unidades lexicais de uma língua para a outra, permitindo que o sujeito aprendente de uma LE realize traduções de textos na mesma, estrangeirize palavras e crie outras. Tal como os anteriores, também este processo pressupõe que o sujeito detenha um determinado conhecimento prévio que o ajude na compreensão da nova língua abordada. Segundo Andrade (1997), encontramos, também, a *transferência comunicativa*, que se baseia na forma como cada sujeito comunica e que depende muito da sua cultura, uma vez que cada uma tem diferentes rituais, saudações, gestos e posturas. Esta forma de transferência requer, portanto, uma mobilização de diferentes tipos de saberes, para que se evitem desentendimentos em situação de comunicação entre sujeitos. Por fim, encontramos o *evitamento*, que, ao contrário de todas os processos atrás referidos, consiste na vontade do sujeito não comunicar na LE seguindo os modelos ou as normas da sua LM, isto é, não transferindo conhecimentos já adquiridos nesta (cf. Andrade, 1997: 292, 298-299, 304).

Posto isto, foi possível verificar que a grande maioria dos alunos recorreu à sua LM para poder compreender as línguas estrangeiras com as quais contactou. Isto porque, pelas respostas dos alunos e através da sua análise, foi possível perceber que as

crianças reconheceram semelhanças entre as línguas estrangeiras e a sua LM, tais como, a fonética e a morfologia das palavras, levando-as a estabelecer comparações entre as mesmas e a atribuir-lhes significados. Uma vez mais foi possível verificar que as crianças se sentiram motivadas para a aprendizagem de línguas e, como tal, para o plurilinguismo, na medida em que se elas não estivessem interessadas em compreender as línguas estrangeiras abordadas, não tinham a capacidade de responder corretamente às questões. Mas, como foi possível analisarmos, a grande maioria dos alunos esforçou-se por perceber e compreender a história, sendo seguro afirmar que as crianças se sentiram motivadas para a aprendizagem de novas línguas. Desta forma, e como já foi referido acima, concluímos que esta atividade permitiu dar resposta à nossa questão de investigação, atingindo os objetivos que definimos para este projeto de intervenção.

Conclusão

Antes de mais, importa referir que este projeto foi muito gratificante para nós, uma vez que nos formou tanto a nível pessoal como profissional e, através do trabalho desenvolvido com estas crianças, pudemos desenvolver em nós próprias competências úteis para o nosso futuro. Com o trabalho desenvolvido com a turma, tornámo-nos capazes de abordar com elas um tema que é caracterizador da sociedade onde vivemos, ou seja, a DLC, permitindo que contactassem com outras línguas e as conhecessem. Como a escola é local de formação das crianças, consideramos que a implementação deste projeto permitiu que elas adquirissem novos conhecimentos, úteis para as suas vidas. Com a abordagem das línguas, fomos capazes, também, de criar nas crianças atitudes de respeito pela diferença e de valorização do Outro e das suas características. Desta forma, aprendemos que é importante sensibilizar as crianças para esta diversidade para que se tornem cidadãos mais respeitadores e vivam numa sociedade mais justa e amigável.

Para além de sensibilizarmos as crianças para a DLC, a implementação deste projeto permitiu verificar que as crianças, quando confrontadas com uma língua desconhecida, tendem a recorrer à sua LM para, assim, compreender a nova língua estudada. No decorrer das atividades deparámo-nos com os alunos a realizarem constantes comparações entre as línguas abordadas nas sessões e a sua LM, encontrando semelhanças quer nas palavras quer na estrutura das frases. Por este facto, é visível que o processo de IC aqui presente levou a que os alunos valorizassem as diferentes línguas abordadas, percebendo que cada língua tem características próprias de funcionamento.

Virando a atenção para o tema do nosso projeto “*IC em línguas românicas*”, importa refletir um pouco sobre as línguas que foram abordadas nas sessões. As línguas românicas fazem parte, como já foi dito no primeiro capítulo, da família de línguas indo-europeias, que tiveram origem no latim e este grupo é composto por dez línguas distintas. De todas as línguas que constituem este grupo selecionámos para o nosso projeto apenas seis: o francês, o espanhol, o italiano, o romeno, o catalão e o português e a razão que nos levou a realizar tais escolhas foi a análise da plataforma da *União Latina* (www.unilat.org), que nos ofereceu uma vasta gama de atividades a desenvolver com as crianças no âmbito da IC em línguas românicas. Após a análise desta plataforma decidimos utilizar a história “O Gato das botas ” nas nossas sessões, permitindo às crianças a audição da mesma nas diferentes línguas românicas abordadas no nosso projeto.

Relativamente à análise dos dados, após o estudo dos dados recolhidos com os quatro instrumentos referidos no capítulo anterior, é seguro afirmar que todos eles contribuíram para podermos dar resposta à nossa questão de investigação, mas o que melhor permitiu observar o impacto das atividades nas crianças foi o questionário final, uma vez que nos deu o feedback das crianças acerca de tudo o que foi realizado no projeto.

Sintetizando todas as informações recolhidas na turma, de um modo geral, os alunos foram classificados como pouco heterogéneos a nível linguístico, uma vez que, apesar de a turma ter três alunos oriundos de países estrangeiros, as crianças estabeleciam poucos contactos linguísticos com línguas além da sua LM, que se prendia, maioritariamente, com o português. Este aspeto mostra que a escola, como instituição privilegiada para a educação dos sujeitos, deve apostar na inclusão de mais línguas nos currículos escolares, permitindo, então, que as crianças contactem com a diversidade linguística e que se tornem seres respeitadores dessa mesma diversidade. É importante que a escola aborde a DLC, uma vez que, desta forma, as crianças podem conhecer outras realidades, povos e culturas que caracterizam o mundo onde vivemos, tornando-se, assim, seres mais cultos e mais “intercompreensivos” (capazes de diálogo com o Outro).

Pela análise de todos os dados, foi possível verificar que as línguas com as quais as crianças mais contactos estabeleciam eram o português e o inglês, facto que advinha de estas serem as línguas dominantes do nosso sistema educativo e do nosso contexto social. As crianças disseram conhecer outras línguas para além da sua LM, mas admitiram que não as falavam fluentemente. Isto é, reconheceram a existência de outras línguas, porque contactavam com as mesmas no seu dia-a-dia, mas tinham consciência de que não conseguiam comunicar nesses idiomas. Mais uma vez está aqui presente a necessidade de tornar os currículos escolares mais ricos a nível linguístico, com vista a os docentes proporcionarem experiências linguísticas diversificadas aos seus alunos.

Para além das crianças apenas terem proficiência linguística nas línguas portuguesa e inglesa, reconheceram que todas as línguas eram muito importantes, uma vez que indicaram que a sua principal função era permitir a comunicação e o entendimento entre os povos. A grande maioria dos alunos associou, ainda, uma língua a um país, dizendo que as línguas eram diferentes umas das outras, pois continham sons distintos e estavam associadas a um local próprio.

Desta forma, verificámos que, com as sessões implementadas, as crianças reconheceram que todas as línguas eram importantes e que, como tal, devíamos respeitá-las. Este facto foi notório, também, na resposta ao questionário inicial, onde os alunos definiram as línguas como uma parte de identidade dos cidadãos do mundo, encarando-as como um forte meio de comunicação e entendimento mútuo. O projeto veio, então, desenvolver nas crianças atitudes de respeito e valorização das outras línguas, sendo estas entendidas como um modo de ligação entre os povos.

Falando da motivação dos alunos para a aprendizagem de línguas e, como foi dito atrás, o questionário final foi o instrumento de recolha de dados que melhor deu resposta à nossa questão de investigação. De facto, os alunos afirmaram gostar de aprender novas línguas, uma vez que poderiam conhecer novas realidades, países e povos. Assim, foi visível que as crianças com as quais realizámos o projeto eram abertas ao Outro e à diversidade e que se sentiam motivadas para aprender novas línguas, podendo, assim, comunicar com diferentes pessoas. Antes do projeto questionámos as crianças acerca do seu gosto pela aprendizagem de línguas e todas afirmaram ter curiosidade em contactar com outras línguas e a sua opinião manteve-se até ao fim da implementação das atividades. Desta forma, concluímos que o projeto que desenvolvemos com a turma fez com que as crianças se sentissem ainda mais motivadas para o plurilinguismo, uma vez que referiram que as línguas eram muito interessantes e que aprendê-las era uma tarefa divertida. Com as sessões dinamizadas, as crianças perceberam, ainda, que aprender línguas era uma mais-valia para o seu futuro, porque permitia alargar os seus horizontes e contactar com a diversidade de povos e culturas do mundo.

A motivação das crianças para o plurilinguismo foi visível, também, nas suas respostas, uma vez que, quando questionadas sobre as atividades mais cativantes, a grande maioria dos alunos nomeou o contacto com diversas línguas. Assim, foi possível concluir que as atividades que dinamizámos com a turma despertaram e desenvolveram nas crianças a curiosidade pelo contacto com a diversidade linguística. Contudo, a motivação para a aprendizagem de línguas varia de pessoa para pessoa, isto é, nem todas as crianças manifestam o mesmo gosto em contactar com a diversidade linguística. Assim, analisámos a motivação das crianças através do seu empenho nas atividades, nomeadamente na realização da ficha de trabalho de compreensão global da história “O Gato das botas”, onde pudemos verificar que, ao longo da mesma, houve momentos em que as crianças desistiram de responder. Quando se tratava de respostas

diretas, a maioria dos alunos respondia, mas à medida que as questões requeriam um maior desenvolvimento das respostas, alguns alunos não apresentavam resposta. Este facto levou-nos a crer que as crianças ou não queriam pensar e recordar o que ouviram na história ou apenas prestaram atenção à história em geral e não aos seus pormenores. Os restantes alunos mostraram-se interessados em responder às questões, o que nos levou a crer que estavam motivados para o esforço de tentarem compreender uma história em outras línguas.

Posto isto, concluímos que o nosso projeto teve uma avaliação positiva, uma vez que as crianças gostaram das atividades realizadas e estas permitiram desenvolver nos alunos a curiosidade pelo desconhecido e, conseqüentemente, pela aprendizagem de línguas. Assim, foi possível afirmar que as atividades de IC em línguas românicas motivaram as crianças para o plurilinguismo, uma vez que, quando confrontadas com o desconhecido próximo, ficaram com vontade em o descobrir, porque perceberam que, com esforço da sua parte, era possível aceder a novos conhecimentos.

Vygostky criou, em 1978, a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual definiu como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas individualmente e o seu nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos. Quer isto dizer que a ZDP representa a diferença entre o que a criança consegue fazer individualmente e o que é capaz de fazer com a ajuda de pessoas mais experientes numa determinada área e, como tal, é encarada como uma verdadeira janela de oportunidades para a aprendizagem, sendo necessário que o professor prepare, conceba e ponha em prática tarefas de ensino e aprendizagem que potenciem essa janela. Assim, cabe ao professor ser mediador entre a criança e as atividades que realiza, assistindo-a e proporcionando-lhe apoio e recursos, para que a criança seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda (cf. Fino, 2001: 273-291).

Esta teoria de Vygostky foi visível, também, no nosso projeto, uma vez que com as atividades que foram desenvolvidas e implementadas, bem como o apoio às crianças no seu decorrer, permitimos que os alunos desenvolvessem a sua capacidade de resolução de tarefas, valorizando a sua autonomia. Isto é, apesar de apoiarmos as crianças nas atividades quando solicitadas, sempre enaltecemos a autonomia das crianças, para que, assim, fossem capazes de resolver as atividades sozinhas e, conseqüentemente desenvolver a sua aprendizagem. Quando a criança atinge os seus

objetivos com autonomia de atuação, favorece o seu processo de aquisição de conhecimentos e, também, a aprendizagem e foi por este mesmo facto que sempre incentivámos os alunos a realizarem as atividades.

Desta forma, e através do esforço (trabalho na ZDP) das crianças na realização das atividades, concluímos que os alunos se mostraram motivados para as mesmas, uma vez que tentaram resolver todas as tarefas sem ajuda de um adulto, o que nos mostrou que estavam empenhados nas atividades e na sua realização de uma forma autónoma.

Tal como foi dito no primeiro capítulo, a motivação é o que leva os sujeitos a agirem de uma determinada forma, diferindo, assim, de pessoa para pessoa. Pela análise das teorias de motivação referidas nesse mesmo capítulo, foi possível afirmarmos que as crianças realizaram a maioria das atividades pretendidas uma vez que se sentiram confiantes nelas próprias e acreditaram que conseguiam alcançar os seus objetivos. Por outro lado, e pelas razões inversas, acreditamos que as crianças que não realizaram as atividades propostas não tiveram confiança nelas próprias relativamente ao sucesso na realização das tarefas. Este aspeto mostrou-nos que a autoestima das crianças influenciou muito a sua atuação perante elas mesmas e os outros, uma vez que, dependendo da confiança depositada no seu sucesso perante dada atividade, esforçaram-se mais ou menos para conseguir realizar o que foi pedido.

No que se prende com as MA (2010) apresentadas no terceiro capítulo, foi possível verificar que, com as atividades de IC, as crianças foram capazes de aceder ao significado de palavras desconhecidas, uma vez que realizaram traduções de excertos em textos em línguas românicas para português e foi visível que conseguiram perceber realmente o que estava escrito nas outras línguas. A turma foi capaz, também, de reconhecer que tanto na língua portuguesa como nas restantes línguas românicas existiam palavras semelhantes a nível fonológico e morfológico, como o caso das palavras *gato* e *princesa* que eram muito idênticas em todas as línguas. Desta forma, concluímos que as atividades que desenvolvemos atenderam às MA que definimos para o nosso projeto.

Em relação aos objetivos que traçámos para este projeto de intervenção, foi possível verificar que também conseguimos atender aos mesmos, uma vez que, com as atividades dinamizadas, permitimos que as crianças comparassem línguas, estudando as diferenças e as semelhanças entre as mesmas, principalmente com o preenchimento do quadro das línguas românicas, favorecemos o aceder ao sentido de palavras e frases em línguas românicas, através da tradução de excertos, onde as crianças tentaram

compreender, transferindo conhecimentos linguísticos da LM e permitimos que as crianças desenvolvessem atitudes de respeito e de valorização pela DLC, motivando-as para a aprendizagem de línguas.

Desta forma, e em suma, concluimos que, com as sessões implementadas e as atividades desenvolvidas, conseguimos dar resposta tanto às MA, como à nossa questão de investigação e aos nossos objetivos do projeto, o que nos deixou muito satisfeitas, uma vez que, apesar do pouco tempo de implementação do projeto, fomos capazes de alcançar a meta que pretendíamos, isto é, perceber que as atividades em IC podem promover, nas crianças, o gosto pela aprendizagem de línguas e, consequentemente, pelo plurilinguismo.

Bibliografia

Almeida, M. (2003). *A aprendizagem do inglês língua estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico: fatores de motivação*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. (1997). *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Tese de Doutoramento em Didática de Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. e Araújo e Sá, H. (1998). Atitudes e representações dos locutores portugueses face às línguas românicas: um lugar para as línguas estrangeiras. *Intercompreensão. Revista de Didática das Línguas*. N.º 7. Pp. 63-79. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Andrade, A. e Araújo e Sá, H. (2003). Análise e construção da competência plurilingue - alguns percursos didáticos. In Neto, A. et al (orgs.). *Didática e metodologias de educação, percursos e desafios*. Pp. 489-506. Évora: Universidade de Évora.

Andrade, A. e Martins, F. (2007). Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. *Cadernos do LALE – Laboratório Aberto para o Ensino das Línguas Estrangeiras*. Série Propostas. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. e Martins, F. (2009). Educar para a diversidade linguística: Resultados do Projeto JA-LING em Portugal. *Revista Saber e Educar. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*. Cadernos de Estudo 14. Pp. 1-9. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A., Melo-Pfeifer, S. e Santos, L. (2009). Que lugar para a intercompreensão em contextos de aprendizagem formal? In Sá, M., et al (orgs). *A intercompreensão em línguas românicas*. Pp. 287-299. CIDTFF – Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. e Lourenço, M. (2011). *A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida*. In Reis, C. e Neves, F. (coords.) Livro de Atas. Volume I. Pp. 335-341. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Araújo, M., Lourenço, M., Oliveira, T. e Rodrigues, V. (2002). *Conhecer a língua, conhecer novos mundos... O mundo romanófono!!! Tema: A intercompreensão na sensibilização às línguas românicas no 1º Ciclo. Projeto de Investigação – ação*. Monografia de Licenciatura. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barbeiro, L. e Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. PNEP. Lisboa: Ministério da Educação.

Bogdan, R. e Bliken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Capucho, F. (2010). Intercompreensão: porquê e como? – contributos para uma fundamentação teórica da noção. In Tavares, C. e Ollivier, C. (orgs). *O conceito de Intercompreensão: origens, evolução e definições*. Redinter – Intercompreensão. Revista da rede europeia sobre a intercompreensão. Nº 1. Pp. 85-102. Publicação REDINTER.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. PNEP. Lisboa: Ministério da Educação.

Doyé, P. (2005). *L'Intercompréhension. Guide por l'elaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: étude de référence*. Pp. 1-23. Disponível em: [<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>]. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégias de formação de professores: um estudo*. Lisboa: IIE.
- Fino, C. (2011). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa da Educação*. Nº 14. Pp. 273-291. Braga: Universidade do Minho.
- Jakobson, R. (2005). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- Laevers, F. e Portugal, G. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento de crianças*. Porto: Porto Editora.
- Lado, R. (1974). *Linguistic across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Marinho, M. (2004). *Sensibilização à diversidade linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1.º CEB?* Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, C. (2010). *Educação para a era planetária: diversidade linguística e cultural*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moreira, S., Pereira, J. e Sá, A. (2006-2007). *Educação para a diversidade linguística e cultural – o papel da intercompreensão na relação com o mundo e com o Outro: “À descoberta das línguas românicas”*. Monografia de Licenciatura. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Neto, M. (2012). *Línguas românicas e intercompreensão: um estudo no 3º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nunan, D. (1996). *Research methods in language learning*. Cambridge: University Press.
- Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, M. e Veiga, M. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Coleção Cadernos do Leip. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, L. (2010). Defining intercomprehension: is a consensus essencial? In Tavares, C. e Ollivier, C. (orgs). *O conceito de Intercompreensão: origens, evolução e definições*. Redinter – Intercompreensão. Revista da rede europeia sobre a intercompreensão. Nº 1. Pp. 29-46. Publicação REDINTER.

Santos, M. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didática do plurilinguismo*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Siguán, M. (1996). *A europa das línguas*. Lisboa: Terramar.

Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias da investigação ação*. Cacém: Instituto de Inovação Educacional.

Tenreiro, M. (1998). Construir um projeto intercultural. *Intercompreensão. Revista de Didática das Línguas*. N.º 7, pp. 93-102. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Valente, I. (2010). *Intercompreensão e sensibilização à diversidade linguística – um estudo numa turma de 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Veiga, M. (2003). A competência plurilingue e a competência de intercompreensão. In Andrade, I. e Sá, C. (orgs). *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas*. Cadernos Didáticos. Pp. 31-46. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Walter, H. (1996). *A aventura das línguas do Ocidente: a sua origem, a sua história, a sua geografia*. Lisboa: Terramar.

Wurm, S. (1996). *Atlas de las lenguas del mundo em peligro de desaparición*. Ediciones UNESCO. Paris: Pacific Linguistics.

Documentos analisados:

Apontamentos de aula de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras (2010), aula 5

Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), Ministério da Educação/DGIDC

Metas de Aprendizagem (2010), Ministério da Educação/DGIDC

Programas de Português do Ensino Básico (2009), Ministério da Educação/DGIDC

Projeto Curricular de Turma (2011/2012), Escola do Ensino Básico das Barrocas/Agrupamento de Escolas de Aveiro

Projeto Educativo (2009/2013), Agrupamento do Ensino Básico das Barrocas

Sites consultados:

<http://agrupamentodeescolasdeaveiro.pt/projectoeducativo.pdf>

(Agrupamento de Escolas de Aveiro: *Projeto Educativo*). [Consultado em 12 de janeiro de 2011].

<http://blog.vanessasueroz.com.br/tipos-de-personagens/>

(Blog da autora Vanessa Sueroz: *Tipos de personagem*). [Consultado em 8 de maio de 2012].

<http://www.chainstories.eu/index.php?id=16&L=5>

(Chainstories: *O Projeto*). [Consultado em 1 de julho de 2011].

<http://www.chainstories.eu/index.php?id=15&L=5>

(Chainstories: *Parceiros*). [Consultado em 1 de julho de 2011].

http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=area

(Ethnologue: *languages of the world - statistical summaries*). [Consultado em 24 de junho de 2011].

http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=1
(Euro-mania: *Partenaires*). [Consultado em 1 de junho de 2011].

http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=11&Itemid=20
(Euro-mania: *Présentation*). [Consultado em 1 de junho de 2011].

http://jaling.ecml.at/pdffdocs/jaling_presentation/portuguais.pdf
(European Centre for Modern Languages: *Biografia linguística e sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade*). [Consultado em 1 de setembro de 2011].

http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf
(Jornal oficial das comunidades europeias: *Carta dos direitos fundamentais da União Europeia*). [Consultado em 21 de maio de 2012].

<http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/12007L/htm/12007L.html>
(Jornal oficial nº C 306 de 17 de dezembro de 2007: *Tratado de Lisboa que altera o Tratado da União Europeia e o Tratado que institui a comunidade europeia, assinado em Lisboa em 17 de dezembro de 2007*). [Consultado em 21 de maio de 2012].

<http://www.sef.pt/portal/v10/PT/asp/page.aspx>
(Serviço de Estrangeiros e Fronteiras: SEF). [Consultado em 26 de março de 2012].

http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/languages-in-a-global-world_9789264123557-en
(Relatório da OECD 2012: *Languages in a global world. Learning for better cultural understanding*.) [Consultado em 6 de junho de 2012].

http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/Modules/Module2/index.htm
(União Latina: *História “O Gato das botas”*). [Consultado em 1 de setembro de 2011].

<http://www.unesco.pt/cgi-bin/home.php>

(UNESCO: *Comissão Nacional da Unesco*). [Consultado em 23 de junho de 2011].

<http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/pt>

(União Latina: *Intercompreensão – Itinerários românicos*). [Consultado em 1 de setembro de 2011].

<http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=9608>

(Universidade de Aveiro: *Projeto GALATEA*). [Consultado em 23 de junho de 2011].

<http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=9609>

(Universidade de Aveiro: *Projeto GALANET*). [Consultado em 23 de junho de 2011].

<http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=9610>

(Universidade de Aveiro: *Projeto ILTE*). [Consultado em 23 de junho de 2011].

http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_rom%C3%A2nicas

(Wikipédia: *Distribuição das línguas românicas*). [Consultado em 7 de junho de 2011].

Anexos Capítulo III

Anexo I: Mapa da Europa



Anexo II: Cartões com as palavras “francês”, “italiano”, “espanhol”, “romeno”, “catalão” e “português”

Francês

Espanhol

Francês

Romeno

Francês

Catalão

Francês

Português

Italiano

Anexo III: Ficha de exercícios de compreensão da história “O Gato das botas”

Nome: _____

Data: ____/____/____

**Ficha de compreensão da história “O Gato das botas” nas diferentes línguas
(Tradução de Excertos)**

- O que percebi do texto que ouvi em romeno:

Palavras	Expressões

- O que percebi do texto que ouvi em catalão:

Palavras	Expressões

1. Lê os excertos com atenção:

1.1. Em que língua estão escritos os excertos?

1.2. Traduz os seguintes excertos:

“Da-mi o palarie, un sac si o pereche de cizme ca sa ma duc în padure.”

“Stapâne, azi sa mergi sa te scalzi în râu.”

“Ajutor, ajutor! Stapânul meu, Marchizul de Carabas, se îneaca.”

“Maiestatea sa îl invita pe tânarul morar la plimbare si printesa se îndrăgosteste îndată de el.”

“De atunci, motanul încaltat este mare senior și nu mai alearga după soareci.”

2. Lê os excertos com atenção:

2.1. Em que língua estão escritos os excertos?

2.2. Traduz os seguintes excertos:

“Dóna’m um barret, un sac i un parell de botes per anar al bosc.”

“Amo, avui anireu a banyar-vos al riu.”

“Socors, socors! El meu Amo el Marquès de Carabàs s’ofega!”

**“Sa Majestad convida el jove moliner a for una
passegada i la princesa s’enamora déll tot
seguit.”**

**“Des des llavores, et gat amb botes es un gran
senyor i ja no persegeuix ratolins!”**

Anexo IV: Excertos relativos à história “O Gato das botas”

“Socorro, socorro! O meu Amo, o Marquês de Carabás, está a afogar-se!”

“Sua Majestade convidou o jovem moleiro para o passeio e a princesa apaixonou-se logo por ele.”

“Desde então, o Gato das Botas tornou-se num grande Senhor e já não corria atrás dos ratos.”

“Dóna’m um barret, un sac i un parell de botes per anar al bosc.”

“Socors, socors! El meu Amo el Marquès de Carabàs s’ofega!”

“Sa Majestad convida el jove moliner a for una passegada i la princesa s’enamora déll tot seguit.”

“Des des llavores, et gat amb botes es un gran senyor i ja no persegeuix ratolins!”

“Dă-mi o pălărie, un sac și o pereche de cizme ca să mă duc în pădure.”

“Stăpâne, azi să mergi să te scalzi în râu.”

“Ajutor, ajutor! Stăpânul meu, Marchizul de Carabas, se îneacă.”

“Maiestatea sa îl invită pe tânărul morar la plimbare și prințesa se îndrăgostește îndată de el.”

“De atunci, motanul încălțat este mare senior și nu mai aleargă după șoa-reci.”

Anexo V: Palavras relativas à história “O Gato das botas”

Três	Filhos	Regele	Gat
Trei	Fills	Rei	Gato
Tres	Fii	Rei	
Sac	Pălărie	Pereche de cizme	
Saco	Chapéu	Mais novo	
Sac	Barret	Més petit	

Moinho	Castelul	Festin	Ogro
Molí	Castelo	Ratolí	Rato
Moara	Castell	Ogre	Burro
Șoarece	Căpcăun	Princesa	Mai mic
Festim	Princesa	Motanul	
Festí	Prințesa	Ase	

Socors, socors!

Măgarul

Par de botas

Ajutor, ajutor!

Socorro, socorro!

Parell de botes

Marquês de Carabás

Marchizul de Carabas

Marquès de Carabàs

Anexo VI: Cartões com as línguas da UE

Alemão - Deutsch

- Hallo, ich heiße Martin.
- Wie heißt Du?
- Julia, Woher kommst Du?
- Aus Berlin. Und Du?
- Aus Wien.
- Wie alt bist Du?
- Vierzehn.
- Tschüss!
- Bis bald.

- 1 eins
- 2 zwei
- 3 drei
- 4 vier
- 5 fünf
- 6 sechs
- 7 sieben
- 8 acht
- 9 neun
- 10 zehn

Búlgaro - Български

- Здравей, казвам се Катя.
- А ти как се казваш?
- Иван. Откъде си?
- От София. А ти?
- От Бургас.
- На колко си години?
- На четиринайсет.
- Довиждане!
- До скоро!

- 1 Едно
- 2 Две
- 3 Три
- 4 Четири
- 5 Пет
- 6 Шест
- 7 Седем
- 8 Осем
- 9 Девет
- 10 Десет

Checo - čeština

- Ahoj, jmenuji se Lenka.
- Jak se jmenuješ ty?
- Honza. Odkud jsi?
- Z Prahy. A ty?
- Z Brna.
- Kolik je ti let?
- Čtrnáct.
- Tak ahoj!
- Měj se hezky!

- 1 jeden
- 2 dva
- 3 tři
- 4 čtyři
- 5 pět
- 6 šest
- 7 sedm
- 8 osm
- 9 devět
- 10 deset

Dinamarquês - dansk

- Hej, jeg hedder Per.
- Hvad hedder du?
- Helle. Hvor kommer du fra?
- København. Og du?
- Århus.
- Hvor gammel er du?
- Fjorten.
- Farvel.
- Vi ses!

- 1 en
- 2 to
- 3 tre
- 4 fire
- 5 fem
- 6 seks
- 7 syv
- 8 otte
- 9 ni
- 10 ti



8

Finlandés - suomi

- Hei, minun nimeni on Sanna.
- Mikä sinun nimesi on?
- Jussi. Mistä olet kotoisin?
- Helsingistä. Entä sinä?
- Turusta.
- Minkä ikäinen olet?
- Neljatoista.
- Moii!
- Nähdään!

- 1 yksi
- 2 kaksi
- 3 kolme
- 4 neljä
- 5 viisi
- 6 kuusi
- 7 seitsemän
- 8 kahdeksan
- 9 yhdeksän
- 10 kymmenen



6

Espanhol - español

- Hola, me llamo María.
- ¿Tú cómo te llamas?
- Juan. ¿De dónde eres?
- De Madrid. ¿Y tú?
- De Barcelona.
- ¿Cuántos años tienes?
- Catorce.
- ¡Adiós!
- ¡Nos vemos!

- 1 uno
- 2 dos
- 3 tres
- 4 cuatro
- 5 cinco
- 6 seis
- 7 siete
- 8 ocho
- 9 nueve
- 10 diez



7

Estónio - eesti keel

- Tere, mina olen Jüri.
- Mis on sinu nimi?
- Kati. Kus sa elad?
- Tartus, ja sina?
- Pärnus.
- Kui vana sa oled?
- Neliteist!
- Nägemist! / Tšau!
- Näeme! / Tšau!

- 1 üks
- 2 kaks
- 3 kolm
- 4 neli
- 5 viis
- 6 kuus
- 7 seitse
- 8 kaheksa
- 9 üheksa
- 10 kümme



5

Esloveno - slovensko

- Živijo, moje ime je Gregor.
- Kako je pa tebi ime?
- Simona. Od kod prihajaš?
- Iz Ljubljane. Pa ti?
- Iz Maribora.
- Koliko let imaš?
- Štirinajst.
- Adijo!
- Se vidiva!

- 1 ena
- 2 dve
- 3 tri
- 4 štiri
- 5 pet
- 6 šest
- 7 sedem
- 8 osem
- 9 devet
- 10 deset



Irlandés - Gaeilge

- Dia dhuit. Róisín is ainm dom.
- Cad is ainm dhuit?
- Caoimhin. Cad as duit?
- Doire. Agus tusa?
- Baile Átha Cliath
- Cén aois thú?
- Ceathair déag
- Slán leat!
- Feicfidh mé thú!

1 a haon
2 a dó
3 a trí
4 a ceathair
5 a cúig
6 a sé
7 a seacht
8 a hocht
9 a naoi
10 a deich



Inglés - English

- Hello, my name is Sarah.
- What's your name?
- David. Where are you from?
- London. And you?
- Birmingham.
- How old are you?
- Fourteen.
- Goodbye!
- See you!

1 one
2 two
3 three
4 four
5 five
6 six
7 seven
8 eight
9 nine
10 ten



Húngaro - magyar

- Szia, Ildikó vagyok.
- Mi a neved?
- István. Honnan jöttél?
- Budapestről. És te?
- Debrecenből.
- Hány éves vagy?
- Tízennégy.
- Viszlát!
- Szia!


1 egy
2 kettő
3 három
4 négy
5 öt
6 hat
7 hét
8 nyolc
9 kilenc
10 tíz



Grego - ελληνικά

- Γεια σου, με λένε Νίκο.
- Πώς σε λένε;
- Ελένη. Από πού είσαι;
- Από την Αθήνα. Εσύ;
- Από τη Λευκωσία.
- Πόσων χρονών είσαι;
- Δεκατεσσάρων.
- Γεια!
- Τα λέμε!

1 ένα
2 δύο
3 τρία
4 τέσσερα
5 πέντε
6 έξι
7 επτά
8 οκτώ
9 εννέα
10 δέκα



Neerlandês - Nederlands

- Hallo, ik heet Pieter.
- Hoe heet jij?
- An. Waar kom je vandaan?
- Amsterdam. En jij?
- Antwerpen.
- Hoe oud ben jij?
- Veertien.
- Daag!
- Tot ziens!


1	een
2	twee
3	drie
4	vier
5	vijf
6	zes
7	zeven
8	acht
9	negen
10	tien



Lituano - lietuvių kalba

- Labas, mano vardas Eglė.
- Koks tavo vardas?
- Andrius. Kur tu gyveni?
- Vilniuje. O tu?
- Kaune.
- Kiek tau metų?
- Keturiolika.
- Viso gero!
- iki!


1	vienas
2	du
3	trys
4	keturi
5	penki
6	šeši
7	septyni
8	aštuoni
9	devyni
10	dešimt



Maltês - Malti

- Bongu, jiena jisimni Marija, inti x'jismek?
- Gorg. Minn fejn inti?
- Mill-Belt. U inti?
- Minn Ghawdex.
- Kemm ghandek zmien?
- Erbatax.
- Sahha.
- Narak.

1	wiehed
2	tnejn
3	tlieta
4	erbgha
5	hamsa
6	sitta
7	sebgħa
8	tmienja
9	disgħa
10	ghaxra



Letāo - latviešu

- Sveiki! Mani sauc Andris.
- Kā tevi sauc?
- Ilze. No kurienes tu esi?
- No Rīgas. Un tu?
- No Daugavpils.
- Cik tev ir gadu?
- Cētrpadsmit.
- Atā!
- Uz redzēšanos!

1	viens
2	divi
3	tris
4	četri
5	pieci
6	seši
7	septiņi
8	astoņi
9	deviņi
10	desmit



Português

- Olá, chama-me Carla.
- Como é que te chamas?
- Paulo. De onde é que vens?
- de Lisboa. E tu?
- do Algarve.
- Quantos anos tens?
- Catorze.
- Adeus!
- Até mais logo!


- 1 um
- 2 dois
- 3 três
- 4 quatro
- 5 cinco
- 6 seis
- 7 sete
- 8 oito
- 9 nove
- 10 dez



Romeno – română

- Bună ziua, mă numesc Elena.
- Pe tine cum te cheamă?
- Ion. De unde ești?
- Din București. Tu?
- Din Arad.
- Câți ani ai?
- Paisprezece.
- La revedere!
- La revedere!

- 1 unu
- 2 doi
- 3 trei
- 4 patru
- 5 cinci
- 6 șase
- 7 șapte
- 8 opt
- 9 nouă
- 10 zece



Sueco – svenska

- Hej, jag heter Ida.
- Vad heter du?
- Kalle. Var kommer du ifrån?
- Stockholm. Och du?
- Kalmar.
- Hur gammal är du?
- Fjorton.
- Hej då!
- Vi ses!

- 1 ett
- 2 två
- 3 tre
- 4 fyra
- 5 fem
- 6 sex
- 7 sju
- 8 åtta
- 9 nio
- 10 tio



Polaco – polski

- Cześć, nazywam się Ania.
- A ty?
- Kaziu. Skąd jesteś?
- Z Warszawy, a ty?
- Z Gdańska.
- Ile masz lat?
- Czternaście.
- Do widzenia!
- Cześć!

- 1 jeden
- 2 dwa
- 3 trzy
- 4 cztery
- 5 pięć
- 6 sześć
- 7 siedem
- 8 osiem
- 9 dziewięć
- 10 dziesięć



Italiano – italiano

- Ciao, io mi chiamo Roberto.
- Tu come ti chiami?
- Giulia. Di dove sei?
- Di Roma, e tu?
- Di Napoli.
- Quanti anni hai?
- Quattordici.
- Ciao!
- Ci vediamo!

- 1 uno
- 2 due
- 3 tre
- 4 quattro
- 5 cinque
- 6 sei
- 7 sette
- 8 otto
- 9 nove
- 10 dieci



Francés – français

- Bonjour, je m'appelle Pierre.
- Comment t'appelles-tu?
- Nicole. D'où viens-tu?
- De Paris. Et toi?
- De Bruxelles.
- Quel âge as-tu?
- Quatorze ans.
- Au revoir!
- À bientôt!

- 1 un
- 2 deux
- 3 trois
- 4 quatre
- 5 cinq
- 6 six
- 7 sept
- 8 huit
- 9 neuf
- 10 dix



Eslovaco – slovensky

- Ahoj, volám sa Pavol.
- Ako sa voláš?
- Marta. Odkiaľ si?
- Z Bratislavy. A Ty?
- Z Prešova.
- Koľko máš rokov?
- Štrnásť.
- Ahoj!
- Maj sa pekne.

- 1 jeden
- 2 dva
- 3 tri
- 4 štyri
- 5 päť
- 6 šesť
- 7 sedem
- 8 osem
- 9 deväť
- 10 desať

Anexo VII: Esquema do postal

The diagram illustrates the layout of a postal form. It is enclosed in a thick black rectangular border. In the top-left corner, there is a square area defined by a dashed line, intended for a stamp. To the right of this stamp area, there are four vertical lines. The bottom half of the form is filled with a series of vertical lines, creating a grid-like structure for text entry.

Anexo VIII: Questionário final de avaliação das atividades e de autoavaliação**Avaliação das Atividades Realizadas e Autoavaliação****Nome:** _____**Data:** ____/____/____**1- Sei que a língua portuguesa teve origem no...**

2- Eu compreendi as línguas abordadas nas sessões, porque...

3- Das línguas com as quais contactei, a que gostei mais foi...

4- O que aprendi sobre as línguas foi...

5- O que mais gostei de todas as sessões foi...

6- O que menos gostei de todas as sessões foi...

7- Gosto de aprender línguas, porque...

8- Não gosto de aprender línguas, porque...

9- Na realização das atividades estive:**i. Atento(a)**☐**ii. Distraído(a)**☐**iii. Entusiasmado(a)**☐**iv. Aborrecido(a)**☐

(Adaptado de Andrade, A. e Martins, F. (2007). Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. *Cadernos do LALE – Laboratório Aberto para o Ensino das Línguas Estrangeiras*. Série Propostas. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro.)

Anexo IX: Questionário final de avaliação das atividades e de autoavaliação

Data: ____/____/____

Nome: _____

O que eu gostaria de fazer para saber mais sobre as línguas...

Anexo X: Questionário inicial (de diagnóstico)

Nome: _____

Data: ____/____/____

1. Que línguas falas?

2. Que línguas conheces?

3. Que línguas percebes, mas não falas?

4. Que línguas viste ou ouviste falar?**1) Onde?****▪ Na televisão**

▪ Nas revistas/livros/jornais

▪ Na internet

▪ Na rádio

▪ Nas lojas

▪ Na rua

▪ Na escola

5. O que é, para ti, uma língua?

6. De onde vêm as línguas?

7. Porque é que há tantas línguas diferentes?

8. O que é que as línguas têm de diferentes umas das outras, na tua opinião?

9. Como pensas que surgiu a língua portuguesa?

10. Gostavas de aprender outras línguas? Porquê?

(Adaptado de Andrade, A. e Martins, F. (2007). Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. *Cadernos do LALE – Laboratório Aberto para o Ensino das Línguas Estrangeiras*. Série Propostas. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro.)

Anexo XI: Ficha de trabalho de compreensão global da história “O Gato das botas”**Ficha de compreensão da história “O gato das botas” nas diferentes línguas**

Nome: _____

Data: ____/____/____

1. Quais são as personagens do texto?

2. Quantos filhos tinha o moleiro?

3. A quem é que o moleiro deu o gato?

4. O que é que o gato pediu ao rapaz?

5. Como é que o rapaz conheceu o rei?

6. Para onde é que o rapaz foi viver, depois de ter conhecido o rei?

- O que percebi do texto que ouvi em francês:

Palavras	Expressões

- O que percebi do texto que ouvi em italiano:

Palavras	Expressões

- O que percebi do texto que ouvi em espanhol:

Palavras	Expressões

Anexos Capítulo IV

Anexo XII: Análise dos questionários iniciais (de diagnóstico) dos alunos

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Espanhol</i>	D.R., J.I., J.N., M.M.	4
<i>Inglês</i>	D.T., J.I., M.M., P.S., S.S.	5
<i>“Moldavo”</i>	S.C.	1
<i>Português de Portugal</i>	B.G., B.C., C.L., S.C., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M.	16
<i>Português do Brasil</i>	B.G., D.R., P.S.	3

Quadro 17: Questão: "Que línguas falas?"

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>“Africano”</i>	J.N., M.A.	2
<i>Alemão</i>	B.C., S.S.	2
<i>“Alentejano”</i>	F.C.	1
<i>“Australiano”</i>	J.N.	1
<i>“chinês”</i>	J.I., J.N., M.A.	3
<i>“Egípcio”</i>	M.A.	1
<i>Espanhol</i>	B.G., B.C., C.L., D.R., J.I., J.N., L.O., M.A., M.M., P.S., S.S.	11
<i>Francês</i>	C.L., D.R., F.C., J.I., J.N.	5
<i>Holandês</i>	M.A.	1
<i>Indiano</i>	J.N., M.A.	2
<i>Inglês</i>	B.G., B.C., C.L., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M., S.S.	16
<i>Italiano</i>	B.G., D.T., F.C., J.I., J.N., L.O., M.A.	7
<i>Japonês</i>	J.N.	1
<i>“Mexicano”</i>	M.A.	1
<i>“Moldavo”</i>	S.C.	1

<i>Português de Portugal</i>	B.C., S.C., D.C., D.T., J.N., L.B., L.O., M.M., P.S., SS	10
<i>Português do Brasil</i>	B.G., D.T., F.C., J.N., L.B., M.A., P.S.	7
<i>Russo</i>	J.I.	1
<i>Ucraniano</i>	J.I.	1

Quadro 18: Questão: "Que línguas conheces?"

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Cazaquistânês</i>	L.O.	1
<i>Espanhol</i>	C.L., D.R., J.I., J.N., S.S.	5
<i>Francês</i>	P.S.	1
<i>Inglês</i>	B.G., B.C., D.C., D.T., J.I., L.B., M.A., R.M.	8
<i>Italiano</i>	B.G., P.S.	2
<i>"Moldavo"</i>	P.S.	1
<i>Português de Portugal</i>	D.T., F.C.	2
<i>Português do Brasil</i>	S.C., F.C., J.N., L.B., M.M.	5
<i>"Tunisiano"</i>	P.S.	1

Quadro 19: Questão: "Que línguas percebes, mas não falas?"

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>"Africano"</i>	M.A.	1
<i>Alemão</i>	B.C., R.M., S.S.	3
<i>"Australiano"</i>	J.N.	
<i>Cazaquistânês</i>	L.O.	1
<i>"chinês"</i>	D.R., J.I., J.N., R.M.	4
<i>Espanhol</i>	C.L., D.R., F.C., J.I., J.N., M.A., M.M., P.S., S.S.	9
<i>Francês</i>	B.C., D.R., J.I., M.M., R.M.	5
<i>Inglês</i>	B.C., C.L., S.C., D.C., D.R., D.T., J.I., J.N., J.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M., S.S.	15

<i>Italiano</i>	B.C., F.C., L.B., S.S.	4
<i>Japonês</i>	J.N., J.I.	2
<i>Libanês</i>	D.R.	1
<i>“Moldavo”</i>	S.C.	1
<i>Português de Portugal</i>	B.C., S.C., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.M., P.S., R.M., S.S.	14
<i>Português do Brasil</i>	F.C., J.N., L.B., M.A., M.M., P.S.	6
<i>Russo</i>	J.I.	1
<i>Ucraniano</i>	J.I.	1
<i>NR (resposta igual à questão)</i>	B.G.	1

Quadro 20: Questão: “Que línguas viste ou ouviste falar?” (análise geral das línguas mencionadas)

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>“Africano”</i>	M.A.	1
<i>Alemão</i>	R.M.	1
<i>“chinês”</i>	J.N.	1
<i>Espanhol</i>	J.N., M.A., P.S.	3
<i>Francês</i>	D.R., R.M.	2
<i>Inglês</i>	B.C., C.L., D.R., M.A., P.S.	5
<i>Italiano</i>	F.C., L.B.	2
<i>“Libanês”</i>	D.R.	1
<i>“Moldavo”</i>	S.C.	1
<i>Nenhuma</i>	L.O.	1
<i>Português de Portugal</i>	D.C., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., R.M., S.C., S.S.	9
<i>Português do Brasil</i>	L.B., M.M., P.S.	3
<i>NR (resposta igual à questão)</i>	B.G.	1

Quadro 21: Questão: “Que línguas viste ou ouviste falar?” (na televisão)

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>“chinês”</i>	J.N.	1
<i>Espanhol</i>	J.I., J.N., M.M.	3
<i>Inglês</i>	S.S.	1
<i>“Moldavo”</i>	S.C.	1
<i>Nenhuma</i>	C.L., L.B., L.O., M.A.	4
<i>Português de Portugal</i>	B.C., D.C., D.R., D.T., F.C., J.N., M.M., P.S., R.M., S.C.	10
<i>Português do Brasil</i>	J.N.	1
<i>NR (resposta igual à questão)</i>	B.G.	1

Quadro 22: Questão: “Que línguas viste ou ouviste falar?” (nas revistas/livros/ jornais)

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Alemão</i>	S.S.	1
<i>“Australiano”</i>	J.N.	1
<i>Cazaquistânês</i>	L.O.	1
<i>“chinês”</i>	R.M.	1
<i>Espanhol</i>	C.L., J.N., M.A.	3
<i>Francês</i>	B.C.	1
<i>Inglês</i>	D.R., D.T., J.I., L.B., M.M.	5
<i>Italiano</i>	L.B.	1
<i>Japônês</i>	R.M.	1
<i>Português de Portugal</i>	D.C., D.R., F.C., J.N., L.B., M.M., P.S., R.M., S.C.	9
<i>Português do Brasil</i>	J.N.	1
<i>NR (resposta igual à questão)</i>	B.G.	1

Quadro 23: Questão: “Que línguas viste ou ouviste falar?” (na internet)

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Alemão</i>	B.C., R.M.	2
<i>“chinês”</i>	J.N.	1
<i>Espanhol</i>	M.A., S.S.	1
<i>Francês</i>	J.I.	1
<i>Inglês</i>	C.L., D.R., L.B., M.A., P.S., S.C.	6
<i>“Moldavo”</i>	S.C.	1
<i>Nenhuma</i>	B.G., L.O.	2
<i>Português de Portugal</i>	D.C., D.R., D.T., F.C., L.B., M.M., R.M., S.C.	8
<i>Português do Brasil</i>	M.A.	1

Quadro 24: Questão: “Que línguas viste ou ouviste falar?” (na rádio)

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>“chinês”</i>	J.N.	1
<i>Espanhol</i>	D.R.	1
<i>Inglês</i>	B.C., S.S.	2
<i>Japonês</i>	J.N.	1
<i>Nenhuma</i>	C.L., L.O., L.B., M.A.	4
<i>Português de Portugal</i>	D.C., D.R., D.T., F.C., J.N., M.M., P.S., R.M., S.C.	9
<i>Português do Brasil</i>	F.C.	1
<i>Russo</i>	J.I.	1
<i>NR (resposta igual à questão)</i>	B.G.	1

Quadro 25: Questão: “Que línguas viste ou ouviste falar?” (nas lojas)

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>“chinês”</i>	D.R., J.I.	2
<i>Espanhol</i>	M.A., P.S.	2
<i>Francês</i>	M.M.	1
<i>Inglês</i>	M.A., M.M.	2

<i>Italiano</i>	B.C., S.S.	2
<i>Não se lembra</i>	C.L.	1
<i>Português de Portugal</i>	D.C., D.R., D.T., F.C., J.N., L.B., L.O., M.M., P.S., R.M., S.C.	11
<i>Português do Brasil</i>	L.B., M.A.	2
<i>NR (resposta igual à questão)</i>	B.G.	1

Quadro 26: Questão: “Que línguas viste ou ouviste falar?” (na rua)

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Inglês</i>	D.C., D.T., J.N., L.B., L.O., R.M., S.C., S.S.	8
<i>“Moldavo”</i>	F.C.	1
<i>Nenhuma</i>	B.G., C.L., M.A.	3
<i>Português de Portugal</i>	B.C., D.C., D.R., F.C., J.N., L.B., L.O., M.M., P.S., R.M., S.C.	11
<i>Português do Brasil</i>	F.C.	1
<i>Ucraniano</i>	J.I.	1

Quadro 27: Questão: “Que línguas viste ou ouviste falar?” (na escola)

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>“Para mim uma língua é uma voz que às vezes é diferente umas das outras.”</i>	B.G.	1
<i>“É para mim uma língua como se fala.”</i>	B.C.	1
<i>“Para mim é uma fala que nos permite falar diferente.”</i>	C.L.	1
<i>“Para mim uma língua é a língua da boca.”</i>	D.C.	1
<i>“Uma forma diferente de comunicar.”</i>	D.R.	1
<i>“Para mim uma língua é: um som que nós transmitimos pela boca.”</i>	D.T.	1
<i>“Para mim uma língua é uma forma de falar.”</i>	F.C.	1
<i>“Uma fala que nós usamos senão ninguém falava.”</i>	J.I.	1

<i>“Para mim uma língua representa um país, porque todos têm falas diferentes.”</i>	J.N.	1
<i>“É uma língua.”</i>	L.B., S.C.	2
<i>“É falar línguas diferentes.”</i>	L.O.	1
<i>“É a maneira como nós falamos.”</i>	M.A.	1
<i>“Para mim uma língua é o que falamos.”</i>	M.M.	1
<i>“É uma pessoa diferente.”</i>	P.S.	1
<i>“Uma maneira de falar de cada país.”</i>	R.M.	1
<i>“Uma língua para mim é tê-la para sempre.”</i>	S.S.	1

Quadro 28: Questão: “O que é para ti uma língua?”

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>“Porque têm várias línguas diferentes.”</i>	B.G.	1
<i>“Têm diferentes línguas faladas de outras maneiras.”</i>	B.C.	1
<i>“Não sei.”</i>	C.L.	1
<i>“O que as línguas têm de diferente é a maneira de falar.”</i>	D.C.	1
<i>“Cada língua tem um som diferente.”</i>	D.R.	1
<i>“O que as línguas têm de diferente é que uma pessoa que fala português fala com outra que fala inglês não se percebem uma à outra.”</i>	D.T.	1
<i>“Na minha opinião as línguas têm a fala diferente.”</i>	F.C.	1
<i>“A diferença é que as frases que dizem não são iguais.”</i>	J.I.	1
<i>“Cada uma das línguas tem um país.”</i>	J.N.	1
<i>“Algumas têm sotaque e outras não.”</i>	L.B.	1
<i>“O som.”</i>	L.O., M.A.	2
<i>“As palavras.”</i>	M.M.	1
<i>“Porque as pessoas são diferentes das outras.”</i>	P.S.	1
<i>“Têm sons diferentes.”</i>	R.M.	1
<i>“As línguas são diferentes.”</i>	S.C.	1

<i>“Umas são fortes, outras fininhas e outras largas e outras curtas.”</i>	S.S.	1
--	------	---

Quadro 29: Questão: “O que é que as línguas têm de diferentes umas das outras?”

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Sim</i>	B.G., B.C., C.L., S.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M., S.S.	16
<i>Não</i>	D.C.	1

Quadro 30: Questão: "Gostavas de aprender outras línguas? Porquê?"

	<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Sim</i>	<i>“Porque assim quando ia para um país diferente eu já sabia falar essa língua.”</i>	B.G.	1
	<i>“Sim, porque assim ficava a aprender mais no mundo.”</i>	B.C.	1
	<i>“Gosto porque assim quando for a esses países faço um ou mais amigos.”</i>	C.L.	1
	<i>“Sim, porque assim podia ir para férias e falar com as outras pessoas.”</i>	D.R.	1
	<i>“Sim, porque gosto de aprender coisas novas.”</i>	D.T.	1
	<i>“Sim, porque podia falar com pessoas de outros países.”</i>	F.C.	1
	<i>“Gostava de aprender, porque é fixe saber imensas línguas.”</i>	J.I.	1
	<i>“Sim, gostava! Porque assim podia ir a todos os países e ter amigos de línguas diferentes.”</i>	J.N.	1
	<i>“Sim, porque assim já percebíamos as pessoas que falam línguas diferentes.”</i>	L.B.	1
	<i>“Sim, não sei.”</i>	L.O.	1
	<i>“Sim, porque quando fosse para outros</i>	M.A.	1

	<i>países sabia comunicar com as outras pessoas.”</i>		
	<i>“Sim, porque se for visitar algum país diferente falo com as pessoas que lá estão, porque consigo falar a sua língua.”</i>	M.M	1
	<i>“Sim, porque gosto de aprender mais línguas.”</i>	P.S.	1
	<i>“Sim, que é para se sair do país conseguir perceber e falar com as pessoas.”</i>	R.M.	1
	<i>“Porque podia ir para vários países (não se percebe o que o aluno escreveu).”</i>	S.C.	1
	<i>“Gostava, porque têm um aspeto diferente.”</i>	S.S.	1
<i>Não</i>	<i>“Não, porque gosto da língua que falo.”</i>	D.C.	1

Quadro 31: Questão: "Gostavas de aprender outras línguas? Porquê?"

Anexo XIII: Análise dos questionários finais de avaliação das atividades e de autoavaliação dos alunos

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Alemão (língua do postal)</i>	J.I.	1
<i>Espanhol</i>	B.C., C.L., D.C., L.B., L.O., M.M., S.S.	7
<i>Catalão</i>	F.C., J.N., L.B.	3
<i>Dinamarquês (língua do postal)</i>	D.R.	1
<i>Francês</i>	D.C., D.T., M.A., P.S.	4
<i>Italiano</i>	D.C., R.M., S.C.	3
<i>Português de Portugal</i>	D.C.	1
<i>Romeno</i>	P.S.	1
<i>Todas</i>	B.G.	1

Quadro 32: Questão: "Das línguas com as quais contactei, a que mais gostei foi..."

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Decifrar palavras</i>	D.C.	1
<i>Construir o postal</i>	D.R.	1
<i>Contactar com as línguas</i>	F.C., J.N., M.M., P.S., R.M., S.C., S.S.	7
<i>Ouvir a história</i>	B.C., M.A.	2
<i>Tudo</i>	B.G., C.L., D.T., L.B., L.O.	5
<i>NR</i>	J.I.	1

Quadro 33: Questão: "O que mais gostei de todas as sessões foi..."

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Contactar com a língua romena</i>	J.I., S.C.	2
<i>Contactar com a língua espanhola</i>	R.M.	1
<i>Nada (gostaram de tudo)</i>	B.G., B.C., C.L., D.T., L.O., M.A., P.S., S.S.	8

<i>Não compreender as línguas</i>	L.B.	1
<i>Não decifrar mais palavras</i>	D.C.	1
<i>Traduzir excertos</i>	D.R., F.C.	2
<i>Língua escolhida para a construção do postal</i>	J.N., M.M.	2

Quadro 34: Questão: "O que menos gostei de todas as sessões foi..."

	<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Sim</i>	<i>"Gosto de aprender."</i>	B.G., D.T.	2
	<i>"É engraçado aprender línguas, ficamos a conhecer mais."</i>	B.C.	1
	<i>"Porque é fixe e divertido."</i>	C.L.	1
	<i>"São interessantes."</i>	D.C.	1
	<i>"Porque assim posso viajar para outros países."</i>	D.R.	1
	<i>"Porque posso falar com pessoas de outras línguas."</i>	F.C.	1
	<i>"É muito giro."</i>	J.I.	1
	<i>"Se for para outros países já sei falar com eles."</i>	J.N.	1
	<i>"São muito giras."</i>	L.B.	1
	<i>"Sei lá."</i>	L.O.	1
	<i>"Quando for para outros países sei falar um bocado da sua língua."</i>	M.A.	1
	<i>"Assim se for para outro país falo com as pessoas estrangeiras."</i>	M.M.	1
	<i>"Gosto de saber mais."</i>	P.S.	1
	<i>"Quero conhecer outros países."</i>	R.M.	1
	<i>"Assim sabemos mais."</i>	S.C.	1
	<i>"São diferentes da portuguesa."</i>	S.S.	1

Quadro 35: Questão: "Gosto de aprender línguas, porque..."

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Aborrecido(a)</i>		0
<i>Atento(a)</i>	B.G., B.C., D.C., D.T., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., M.M., P.S., R.M.	12
<i>Distraído(a)</i>	C.L., M.M., S.C.	3
<i>Entusiasmado(a)</i>	B.G., D.R., F.C., L.B., M.A., R.M., S.S.	7

Quadro 36: Questão: "Na realização das atividades estive"

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>"Gostaria de ouvir as línguas de todo o mundo numa história qualquer."</i>	B.C.	1
<i>"Eu gostaria de fazer descobertas nas línguas, aprender mais sobre essas línguas!"</i>	C.L.	1
<i>"Viajar a outros países, pedir a pessoas que me ensinassem a tirar um curso de línguas estrangeiras e perguntar às professoras."</i>	D.C.	1
<i>"Era que aparecesse um estrangeiro."</i>	D.R.	1
<i>"Aprender mais línguas."</i>	D.T.	1
<i>"Gostaria de ter uma professora todos os dias para aprender todas as palavras das outras línguas."</i>	F.C.	1
<i>"Ir a outros países e aprender."</i>	J.I.	1
<i>"Ler textos, textos e mais textos de todas as línguas para falar de todas do mundo."</i>	J.N.	1
<i>"Queria viajar."</i>	L.B.	1
<i>"Viajar sobre o mundo."</i>	L.O.	1
<i>"Ir a outros países nas férias com um dicionário das línguas para conseguirmos falar com eles."</i>	M.A.	1
<i>"Eu gostava de ir a vários países."</i>	M.M.	1

<i>“Aprender mais, dar mais línguas.”</i>	P.S.	1
<i>“Gostava de aprender melhor italiano e aprender australiano e suíço.”</i>	R.M.	1
<i>“Eu gostava de aprender mais.”</i>	S.C.	1
<i>“Viajar no avião aos países que aprendemos. Mas gostava de ir mesmo a França.”</i>	S.S.	1

Quadro 37: Questão: "O que eu gostaria de fazer para saber mais sobre as línguas..."

Anexo XIV: Análise dos postais dos alunos

<i>Partes constituintes do postal</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>		<i>Total de alunos</i>	
	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
<i>Data e local</i>	B.G., B.C., C.L., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.M., P.S., R.M., S.C., S.S.	M.A.	16	1
<i>Saudação inicial</i>	B.G., B.C., C.L., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A. M.M., P.S., R.M., S.C., S.S.	-	17	-
<i>Assunto/ Mensagem</i>	B.G., B.C., C.L., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A. M.M., P.S., R.M., S.C., S.S.	-	17	-
<i>Saudação final</i>	B.G., B.C., C.L., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A. M.M., P.S., R.M., S.S.	S.C., S.S.	15	2
<i>Remetente</i>	B.G., B.C., C.L., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A. M.M., P.S., R.M., S.C., S.S.	-	17	-
<i>Destinatário</i>	B.G., B.C., C.L., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A. M.M., P.S., R.M., S.C., S.S.	-	17	-

Quadro 38: Postais individuais - partes constituintes do postal

<i>Saudação inicial na língua do postal</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Sim</i>	B.G., B.C., C.L., D.C., D.R., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., R.M, S.C., S.S.	15
<i>Não</i>	M.M., P.S.	2

Quadro 39: Postal individual - alunos que escreveram a saudação inicial na língua no cartão

<i>Saudação inicial na língua do postal</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Sim</i>	B.G., C.L., D.C., D.T., F.C., J.I., J.N., L.B., L.O., M.A., P.S., R.M.	12
<i>Não</i>	B.C., D.R., M.M., S.C., S.S.	5
<i>Nota: Dois alunos (S.C. e S.S.) não colocaram a saudação final no postal.</i>		

Quadro 40: Postal individual - alunos que escreveram a saudação final na língua no cartão

<i>Total de palavras usadas na língua do cartão</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
22	C.L.	1
16	B.G.	1
9	S.C.	1
8	D.T., M.A., R.M.	3
6	L.B.	1
5	D.C., J.I., J.N.	3
4	B.C., D.R., L.O.	3
3	F.C., M.M., P.S.	3
2	S.S.	1

Quadro 41: Postal individual - total de palavras usadas na língua do cartão

Anexo XV – Análise da ficha de trabalho de compreensão global da história “O Gato das botas” nas diferentes línguas

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de Alunos</i>
<i>Moleiro</i>	B.G.; B.C.; F.C.; J.I.; M.A.; R.M.	6
<i>Três filhos</i>	B.C.; J.I.; M.A.; R.M.	4
<i>Gato</i>	B.G.; B.C.; C.L.; D.C.; D.R.; D.T.; F.C.; J.I.; J.N.; L.B.; M.A.; M.M.; R.M.; S.S.	14
<i>Marquês de Carabás</i>	B.G.; C.L.; D.C.; D.R.; J.N.; S.S.	7
<i>Rei</i>	B.G.; B.C.; C.L.; D.C.; D.R.; D.T.; F.C.; J.N.; M.A.; M.M.; R.M.; S.S.	12
<i>Princesa</i>	B.G.; C.L.; D.C.; D.R.; D.T.; F.C.; J.N.; L.B.; M.A.; R.M.; S.S.	11
<i>Ogre (Gigante)</i>	B.G.; C.L.; D.C.; D.T.; J.I.; J.N.; M.A.; M.M.; R.M.; S.S.	10
<i>Rato</i>	B.G.; D.C.; D.T.; J.N.; M.M.; S.S.	6
<i>Leão</i>	B.G.; D.C.; D.T.; J.N.; M.M.	5
<i>Camponeses</i>	M.A.	1
<i>Burro</i>	M.A.	1
<i>Nota: Três alunos (L.O., P.S. e S.C.) não responderam a esta questão.</i>		

Quadro 42: Questão: "Quais são as personagens do texto?"

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
3	B.G.; B.C.; C.L.; D.C.; D.R.; D.T.; F.C.; J.I.; J.N.; M.A.; M.M.; R.M.; S.S.	13
<i>Nota: Quatro alunos (L.B., L.O., P.S. e S.C.) não responderam a esta questão.</i>		

Quadro 43: Questão: "Quantos filhos tinha o moleiro?"

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Filho mais novo</i>	B.G.; B.C.; C.L.; D.C.; D.R.; D.T.; J.I.; J.N.; M.A.; M.M.; R.M.; S.S.	12
<i>Rei</i>	F.C.	1
<i>Nota: Quatro alunos (L.B., L.O., P.S. e S.C.) não responderam a esta questão.</i>		

Quadro 44: Questão: "A quem é que o moleiro deu o gato?"

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Botas</i>	B.G.; B.C.; C.L.; D.C.; D.R.; D.T.; J.I.; J.N.; M.A.; M.M.; R.M.; S.S.	12
<i>Chapéu</i>	B.G.; D.C.; D.T.; J.I.; J.N.; M.A.; M.M.; R.M.; S.S.	9
<i>Saco</i>	B.G.; B.C.; D.C.; D.R.; D.T.; J.I.; J.N.; M.A.; M.M.; R.M.; S.S.	11
<i>Mochila</i>	C.L.	1
<i>Capa</i>	D.R.	1
<i>Nota: Cinco alunos (F.C., L.B., L.O., P.S. e S.C.) não responderam a esta questão.</i>		

Quadro 45: Questão: "O que é que o gato pediu ao rapaz?"

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>"O Marquês de Carabás conheceu o rei porque o gato apresentou o Marquês de Carabás."</i>	B.G.	1
<i>"Conheceu o rei, porque o seu gato inteligente inventou uma história onde o seu amo era o marquês de Carabás. Depois o gato levou vários presentes para o rei como por exemplo uma lebre, dizendo sempre que era uma oferta do seu amo. Um dia também inventou outra história em que o marquês de Carabás se estava a afogar e pediu ao rei para o ajudar."</i>	B.C.	1

<i>“O rapaz conheceu o rei quando tomava banho no lago. Ele foi tomar banho ao lago porque o gato o mandou, para que o rei pensa-se que lhe tinham roubado a roupa. O gato fez isso porque queria que o rei pensa-se que o rapaz era um marquês muito rico, e lhe oferecesse a mão da princesa em casamento.”</i>	C.L.	1
<i>“O gato disse ao rei para ir dar um passeio. O gato disse ao marquês para se por na água e gritou: Socorro! O rei mandou os guardas resgata-lo e dar-lhe roupas.”</i>	D.C.	1
<i>“O rapaz conheceu o rei num rio.”</i>	D.R.	1
<i>“O rapaz conheceu o rei porque o gato ia caçar coelhos e codornizes e dava ao rei em nome do marquês de Carabás.”</i>	D.T.	1
<i>“Eles foram dar um passeio de carroça a seguir o gato disse ao marquês de Carabás para ele ir para a água e depois o gato gritar: socorro, socorro, O rei ao ver o marquês Carabás a afogar-se na água mandou os guardas irem resgata-lo e dar roupas para ele se vestir.”</i>	J.N.	1
<i>“O rei conheceu o rapaz, porque o gato apresentou o Marquês de Carabás.”</i>	M.M.	1
<i>“O rapaz conheceu o rei, pois o seu gato disse-lhe para entra na água para tomar banho no rio, começando a gritar por socorro quando a carruagem e a passar, dizendo que o seu amo se estava a afogar a carruagem parou e o rei ajudou o seu amo.”</i>	R.M.	1
<i>“Teve de apanhar codornizes para o rei e foi a correr ter com a princesa.”</i>	S.S.	1
<i>Nota: Sete alunos (F.C., J.I., L.B., L.O., M.A., P.S e S.C.) não responderam a esta questão.</i>		

Quadro 46: Questão: "Como é que o rapaz conheceu o rei?"

<i>Respostas mencionadas</i>	<i>Iniciais dos alunos</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Castelo do ogre</i>	B.G.; J.N.; M.M.;	3
<i>Castelo do gigante</i>	B.C.; R.M.	2
<i>Castelo do rei</i>	C.L.; D. C.; D.R.; M.A.;	4
<i>Um castelo</i>	D.T.	1
<i>Nota: Sete alunos (F.C., J.I., L.B., L.O., P.S. S.C. e S.S.) não responderam a esta questão.</i>		

Quadro 47: Questão: "Para onde é que o rapaz foi viver, depois de ter conhecido o rei?"